

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SERGIO LUIS DO NASCIMENTO

**POLÍTICAS DE ENSINO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NO BRASIL.**

CURITIBA

2015

SERGIO LUIS DO NASCIMENTO

POLÍTICAS DE ENSINO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

CURITIBA

2015

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Nascimento, Sergio Luis do
Políticas de ensino religioso e educação das relações étnico-raciais no
Brasil / Sergio Luis do Nascimento – Curitiba, 2015.
248 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino religioso. 2. Ideologia. 3. Raça - Brasil. 4. Racismo. 5.
Políticas públicas – Brasil – Educação. I. Título.

CDD 377.1

TERMO DE APROVAÇÃO

SERGIO LUIS DO NASCIMENTO

POLÍTICAS DE ENSINO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL.

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Andréa Barbosa Gouveia
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Sergio Rogério Azevedo Junqueira
Pontifícia da Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

Profª Dra Edla Eggert
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profª Dra Denise Botelho
Universidade Federal de Pernambuco (UFRPE)

Suplente:

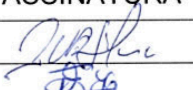
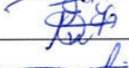


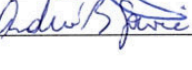
Profª Dra Eugenia Portela
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Curitiba, 30 de Março de 2015.

PARECER

Defesa de Tese de **Sergio Luis do Nascimento** para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva, Prof.^a Dr.^a Edla Eggert, Prof.^a Dr.^a Denise Maria Botelho, Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, Prof.^a Dr.^a Andréa Barbosa Gouveia, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: "POLÍTICAS DE ENSINO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Edla Eggert		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Denise Maria Botelho		Aprovado
Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Andréa Barbosa Gouveia		Aprovado

Curitiba, 30 de março de 2015.



Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação



AGRADECIMENTOS

*Ô aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas*

Escrever é entrelaçar sonhos, desejos, anseios, perspectivas, ternura. Esse entrelaçamento que a escrita proporciona exige daqueles que desafiam a escrita, dedicação, empenho, perseverança, sistematização, pensamento lógico, astúcia e delicadeza. A solidão e o silêncio tornam-se ferramentas essenciais para a elaboração de todo o constructo de ideias que representam muito mais do que uma simples relação de uma folha em branco e um lápis. Essas ideias, expressas no *paper*, representam desejo de mudança, de transformação, de conquistas e de um projeto de vida que não está centrado num só indivíduo, mas num coletivo de pessoas. O término desse trabalho descrito em centenas de folhas guarda muitas dúvidas, questionamentos e perspectivas de novas pesquisas que possam aprofundar o tema pesquisado. Ao mesmo tempo, o término dessa pesquisa configura que as batidas na porta do escritório, solicitando um abraço, um beijo ou um simples colinho e um aconchego para poder dormir no colo do papai não serão mais impedidos. Samira e Fernanda! Dedico este trabalho a vocês que tornaram essa jornada de quatro anos muito afetuosa e encorajada.

A minha mãe, Irene Bonifácio de Freitas, por ter-me proporcionado o aprender a aprender de forma prática e perseverante, ao meu irmão Sidney e à minha cunha Luciana que ensinam as minhas adoráveis sobrinhas (Ana Carolina e Ana Beatriz) o encanto e a beleza de sermos uma família que supera desafios.

Aos meus queridos pais adotivos, José Carlos da Silva e Nelsi de Fátima de Oliveira: a distância aproxima nossos corações e fortalece nossos laços.

À Marinilza Aparecida da Silva Castanheiro, Armando Pereira Castanheiro e Fagner Leopoldo Pereira Castanheiro, avós e tio da Samira, muito obrigado pelo zelo e cuidado da neta e da sobrinha em todos os momentos que necessitei da colaboração atenção e vocês sempre solícitos. Muito obrigado pelo carinho prestado a Samira.

Um especial agradecimento a Iyagunã que se tornou parte da minha vida desde indos anos da década de 1990 se tornou parte indelével dessa caminhada.

Ao meu querido amigo-irmão e por coincidência meu orientador Paulo Vinicius Baptista da Silva a expressão “Vou aprender a ler, prar ensinar os meus camaradas!”

Coincide com o seu projeto de vida acadêmica e de formação intelectual. Muito obrigado pelos seus ensinamentos.

Aos membros da Banca que aceitaram o convite da defesa do texto tese. O professor Dr. Sergio Junqueira, as professoras Dr^a Edla Eggert e Dr^a Denise Botelho: acredito que será um momento de aprendizado e aprofundamento de questões pertinentes a minha formação acadêmica.

Aos amigos da Linha de pesquisa de Políticas Educacionais. Em especial à professora doutora Andréa Barbosa Gouvea participante da banca de qualificação e de defesa e nos quatro anos ajudou, por meio dos seminários que ministrou e das orientações que possibilitaram a aproximação desse texto de tese com a linha de Políticas da Educação. Muito obrigado!

Agradeço imensamente a Luiza Souza; a sua competência tornou-a mais do que uma leitora crítica do meu trabalho. Os diálogos, conselhos e os incentivos foram cruciais para a conclusão do trabalho. A toda a sua família, Marta, Manoel e Clara, que sempre foram solícitos e abriram as portas da sua casa num momento crucial desse trabalho.

Ao José Antonio Marçal, meu irmão que com toda a sua sapiência proporcionou debates, discussões, estudos e reflexões em torno da nossa ancestralidade. Aos amigos Roberto Jardim, Débora Cristina de Araujo e Luís Thiago Freire Dantas, agradeço pelos encontros e estudos que instigaram a pesquisa tomar o rumo da ruptura emancipatória que esse trabalho desenvolve.

Aos amigos e amigas que compartilham vontade de poder e perspectivas de mais conquistas: Edison Barbieiri, meu irmão que me ajudou na configuração das nomenclaturas jurídicas que utilizo no texto. Um grande carinho e gratidão ao Jorge Santana, Marco Oliveira, Hilton Costa, Josafá Cunha, Rosa Espejo, Cassius Cruz, Abel Ribeiro, Ivo Queiroz, Jair Wrzesinski, que entre bons vinho que me oferecia, as profícuas discussões possibilitaram agradáveis momentos de ludicidade. À Eliana Faganello, Regina Oliveira Santos, Joana Cledi de França, Rozemeire dos Reis, Lucas Brito, Paulinho Lamarca Olszewski, Clovis Olszewki e ao meu querido irmão Marcio de Brito - a sua generosidade e ensinamentos nesses vinte cinco anos de amizade contribuíram para que eu pudesse conquistar mais esse sonho, estimado, muito obrigado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a toda equipe composta Cinthia do Rocio Uptis Marloch, Patrícia Bianchi Soares Kussaba, Sandra Mara

Maciel de Lima (Secretária) pela forma carinhosa e atenciosa que prestaram durante esse quatro anos de convivência.

À Capes, por ter garantido o insumo financeiro para a realização desta pesquisa.

Massembe

Que noite mais funda calunga
No porão de um navio negreiro
Que viagem mais longa candonga
Ouvindo o batuque das ondas
Compasso de um coração de pássaro
No fundo do cativoiro
É o semba do mundo calunga
Batendo samba em meu peito
Káwo-kabiesile-káwo
Okê-arô-okê

Quem me pariu foi o ventre de um navio
Quem me ouviu foi o vento no vazio
Do ventre escuro de um porão
Vou baixar no seu terreiro
Êpa raio, machado e trovão
Êpa justiça de guerreiro

Ê semba ê ê samba ah
O batuque das ondas
Nas noites mais longas
Me ensinou a cantar

Ê semba ê ê samba ah
Dor é o lugar mais fundo
É o umbigo do mundo
É o fundo do mar
Ê semba ê ê samba ah
No balanço das ondas okê arô
Me ensinou a bater seu tambor
Ê semba ê ê samba ah
No escuro porão eu vi o clarão
Do giro do mundo

Que noite mais funda calunga
No porão de um navio negreiro
Que viagem mais longa candonga
Ouvindo o batuque das ondas
Compasso de um coração de pássaro

No fundo do cativoiro
É o semba do mundo calunga
Batendo samba em meu peito
Káwo-kabiesile-káwo
Okê-arô-okê

Quem me pariu foi o ventre de um navio
Quem me ouviu foi o vento no vazio
Do ventre escuro de um porão
Vou baixar no seu terreiro
Êpa raio, machado e trovão
Êpa justiça de guerreiro

Ê semba ê ê samba ah
É céu que cobriu nas noites de frio
Minha solidão

Ê semba ê ê samba ah
É oceano sem fim, sem amor, sem irmão
É káwo quero ser seu tambor

Ê semba ê ê samba ah
Eu faço a lua brilhar o esplendor e clarão
Luar de luanda em meu coração

Umbigo da cor, abrigo da dor,
A primeira umbigada é massembe yayá
Yayá massembe é o samba que dá

Ô aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas
Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas
... prender a ler
Pra ensinar meus camaradas
Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas
Que noite mais funda calunga...

Roberto Mendes

RESUMO

Neste estudo se efetuou como proposta de tese a análise das políticas de Ensino Religioso no Brasil, confrontando o trato da disciplina com a implementação da prática curricular com os artigos 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (modificada pelas Lei 10.639/03 e 11.645/08). Tendo como objeto de análise: Os atos normativos que regulamentam o Ensino Religioso nos estados da Região Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná); as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Ensino Religioso e o Caderno Pedagógico de Ensino Religioso da Secretária de Estado da Educação do Paraná; os Boletins e Apostilas de formação da Associação Inter-Religiosa de Educação (ASSINTEC). Tais atos normativos foram confrontados com os documentos construídos com consultas públicas pelos movimentos sociais e cidadãos, como o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) de 1999 (publicado em 2002) e de 2009; relatórios finais das Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial de 2005 e 2009 (CONAPIR); o relatório final da Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE) juntamente com o caderno de emendas e o documento de referencia da (CONAE) do Estado do Paraná. A análise foi produzida nos contextos interpretativos da teoria da ideologia (THOMPSON, 1995) e dos estudos contemporâneos sobre discursos racistas. Conclui-se que programas e muitas iniciativas foram normatizadas em textos de lei, mas, no campo da aplicação e normativas que orientam essas práticas ficaram, segundo a análise empreendida na tese, muito no campo da superficialidade. As políticas públicas implementadas em resposta às reivindicações dos movimentos sociais se organizaram mais em acomodação e dissimularam ações. O que podemos referendar na análise dos documentos dos pareceres, resoluções, dos Boletins Informativos da ASSINTEC, e da Diretriz Curricular do Paraná é que a ponte entre as novas narrativas das formas simbólicas exigidas pelos movimentos sociais negros por meio de pesquisas, reivindicações e projetos de lei foram e são diluídos em “doses homeopáticas”.

Palavras-chave: Ideologia. Ensino Religioso. Raça. Racismo. Políticas públicas.

ABSTRACT

This study proposes to analyze Religious Education policies in Brazil, comparing the treatment of this subject after implementation of curricular practices to Articles 26A and 79B of the Directives and Bases of National Education Law (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, amended by Laws 10.639/03 and 11.645/08). The objects of analysis were the normative acts regulating religious education in southern states (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná); the Curriculum Guidelines for Primary Teaching of Religious Education and the Religious Education Pedagogical Documents of the Secretary of Education for the State of Paraná; the Reports and Educational Booklets of the *Interreligious Education Association* (Associação Inter-Religiosa de Educação, ASSINTEC). The aforementioned regulations were compared to the documents drafted from public consultations with social groups and citizens, such as the National Plan for Human Rights (PNDH), from 1999 (published in 2002 and 2009; final reports of the National Conferences for the Promotion of Racial Equality (CONAPIR) from 2005 and 2009; the final report of the Conference on National Education (CONAE) from 2010 and the set of amendments and the reference document of (CONAE) of Paraná State. The analysis was produced within the interpretive context of the Theory of Ideology (THOMPSON, 1995) and the contemporary studies on racist discourse. It was concluded that that programs and many initiatives were standardized into law texts, however, in the scope and normatives that guide these practices were, according to this study, in the field of superficiality. The public policies implemented in response to social movements claims were organized in dissimulate and dissimulate actions. We can refer to the analysis of documents, resolutions, ASSINTEC newsletters and Curriculum Guidelines of Parana State is that the bridge between the symbolic forms of expression demanded by the black social movements and through surveys, claims and law projects had and have been gradually dissolved.

Keywords: Ideology. Religion. Race. Racism. Public policies.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Formas de investigação Hermenêutica..... **Erro! Indicador não definido.**
Figura 2 – rapaz negro em postura contemplativa de oração. **Erro! Indicador não definido.**
Figura 3 – criança branca segura globo terrestre..... **Erro! Indicador não definido.**
Figura 4 – crianças brancas jogam bola..... **Erro! Indicador não definido.**
Figura 5 – quatro religiosos representam algumas religiões. **Erro! Indicador não definido.**
Figura 6 – lemanjá..... **Erro! Indicador não definido.**

LISTA DE SIGLAS

Grupo de Religiosos, Seminaristas e Padres Negros (GRENI).
Associação Inter-religiosa de Educação (ASSINTEC)
Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH)
Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR)
Conferência Nacional de Educação (CONAE)
Secretaria de Educação do Paraná (SEED)
Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR)
Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB)
Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER)
Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER)
Conselhos de Ensino Religioso (CONER)
Instituições de Educação Superior (IES)
Hermenêutica de Profundidade (HP)
Núcleo de Estudos de Relações de Gênero, Raça e Idade (NEGRI)
Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB/UFPR)
Teatro Experimental do Negro (TEN)
Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (FIPPIR)
Associação Brasileira de Educadores (ABE)
Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)
Encontros Nacionais de Ensino Religioso (ENER)
Grupo de Reflexão de Ensino Religioso (GRERE)
Conselho Nacional de Educação (CNE)
Igreja Universal do Reino de Deus (IURD)
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undimes)
Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER)
Instituto de Estudos da Religião (ISER)
Organização não-governamental (ONG)
Plano Plurianual (PPA)
Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF)
Lei Orçamentária Anual (LOA)
Movimento Negro Unificado (MNU)
Instituto de Mulheres Negras do Amapá (IMENA)
Coletivo de Estudantes Universitários(as) Negros(as) da Bahia (CENUN)
União de Negros pela Igualdade (UNEGRO)
Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP)
Grupo Cultural Afro Reggae (GCAR)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)
Fórum Nacional de Educação (FNE)
Conselho Estadual de Ensino Religioso do Estado (CONER/RS)
Departamento da Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura (SAEC)
Serviço de Educação Religiosa (SER)
Antiga e Mística Ordem Rosacruz – AMORC
Legião da Boa Vontade (LBV)
Associação das Escolas Católicas (AEC)
Conselho dos Secretários de Educação (CONSED)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. REFERENCIAL METODOLÓGICO: A HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE (HP)	29
3. ANÁLISE DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO.....	38
3.1. SOBRE TEORIAS DE RAÇA NO PENSAMENTO SOCIAL	38
3.2. A CONSTRUÇÃO DO LEGADO E SUAS MATRIZES IDEOLÓGICAS	39
3.3. A PROBLEMATIZAÇÃO DAS TEORIAS RACIAIS NO BRASIL.....	50
3.4. RELAÇÕES RACIAIS E SUAS INTERSECÇÕES NO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO.....	59
3.4.1. O legado do racismo doutrinário e a democracia racial	63
3.4.2. Correlações de forças: da confrontação a uma ruptura emancipatória	72
3.5. SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO BRASILEIRO	84
3.6. RELIGIÃO DE MATRIZ AFRO-BRASILEIRA NO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO.....	95
3.6.1. Consolidação do estereótipo negativo das religiões de matriz afrobrasileira e o medo do feitiço	95
3.6.2. O papel das religiões cristãs neopentecostais no reforço ao preconceito racial e religioso	113
3.6.3. Consequências da estereotipia das religiões de matriz afro-brasileira para a disciplina de Ensino Religioso no Brasil.....	121
4. ANÁLISE DISCURSIVA.....	131
4.1. PROCEDIMENTOS E ANÁLISE PRELIMINAR	131
4.2. EXPRESSÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	138
4.2.1. Plano Nacional de Direitos Humanos.....	139
4.2.2. Relatórios Finais Da Conferência Nacional De Educação – CONAE	149
4.2.3. Primeira e Segunda Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR).....	155
4.3. DOCUMENTOS DOS ESTADOS DA REGIÃO SUL.....	161
4.4. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA ASSINTEC.....	167

4.4.1. Caracterização geral dos informativos da Associação Interreligiosa de Educação – ASSINTEC	175
4.5. DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ – ENSINO RELIGIOSO	199
4.5.1 Análise do Caderno Pedagógico de Ensino Religioso do Paraná – Sagrado do Ensino Religioso.....	203
5. INTERPRETAÇÃO E REINTERPRETAÇÃO	216
REFERÊNCIAS.....	225
ANEXO.....	239
QUADRO 5 - ENTIDADES PARTICIPANTES DOS SEMINÁRIOS DO PLANO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS - MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (2002).	239

1. INTRODUÇÃO

Apreendi na família, na vida e na academia o quanto é importante inspirar e incentivar as pessoas sobre a força e o poder das ideias. Nasci em Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, e passei toda a minha infância e adolescência no bairro São Benedito, periferia da cidade de Santa Luzia. A religião e a religiosidade sempre foram marcas presentes na minha formação desde a infância e, por viver num ambiente familiar plurirreligioso, descobri que o respeito e o sagrado se manifestam de diferentes maneiras e em diversos credos. Como estudante de um seminário católico durante cinco anos, fui despertado por questões que envolviam relações raciais e a presença negra na Igreja Católica, em encontros organizados pelo Grupo de Religiosos, Seminaristas e Padres Negros (GRENI). Esses encontros ajudaram na minha formação política, pois era um grupo de religiosos que tinha no ativismo antirracista o respeito e a abertura ao diálogo com as religiões de matrizes africanas.

Atuando como professor de Filosofia e Ensino Religioso na Educação Básica, fui instigado, provocado, sobre a existência de um predomínio da visão de mundo judaico-cristã e greco-romana; também percebi a total invisibilidade das cosmogonias de matriz africana. A partir dessa reflexão, foi possível perceber a presença de formas hierarquizantes entre brancos e negros, a restrição, a ausência de personagens negros, as estereotípias associadas a esse grupo e às religiões de matrizes africanas – tudo isso me inquietava como professor e como cidadão. A pesquisa sobre livros didáticos de Ensino Religioso e relações raciais realizada no meu mestrado respondeu em grande parte às inquietações e aos questionamentos que envolviam o tema. Isso porque percebeu-se que, durante os trinta anos de produção (1977 a 2007) que foi definido como o *corpus* da pesquisa, houve avanços no debate contemporâneo acerca do Ensino Religioso no Brasil. As pesquisas e ações dos movimentos sociais negros sobre relações raciais na Educação e em livros didáticos mobilizaram e sensibilizaram para algumas mudanças e avanços pedagógicos no combate às manifestações de racismo explícito e implícito nos livros didáticos. No decorrer da pesquisa do mestrado e da apropriação do método e das discussões que envolviam a desconstrução dos discursos racistas, ficou evidente que as reivindicações dos movimentos sociais negros abrangiam mudanças que inspiravam muito mais do que aquelas manifestadas nos livros didáticos. As reivindicações exigiam mudanças completas na educação

escolar, cujo anseio era extirpar não só dos livros didáticos, mas dos currículos e das práticas de ensino, os estereótipos e os preconceitos contra a população negra.

O presente trabalho não tem a pretensão de resolver esse anseio dos movimentos sociais negros em sua totalidade. De forma presente neste estudo, tem-se consciência do problema histórico e da complexidade que envolve a luta antirracista no Brasil. Como descrevem Marília Veríssimo Veronese e Pedrinho Arcides Guareschi (2006, p.86) sobre a indicação metodológica, a opção por uma forma de aproximação diante de objeto tão profundo como o combate ao racismo busca ganhar mais nitidez nos pontos cruciais desse fenômeno.

Os pressupostos epistemológicos e metodológicos que orientam nossa investigação compreendem que a pesquisa caminha sempre por aproximações e um importante propósito é estabelecer um diálogo com outras pesquisas que trabalham com o mesmo objeto de estudo. Há muitos estudos e debates em andamento nas áreas do Ensino Religioso, da Laicidade e da Escola Pública. Assim, as leituras prévias que o estudo proporcionou ajudaram a identificar que cada uma delas enfoca a realidade de ângulos diferentes. Nesse momento de apresentação do tema, é coerente deixarmos explícitos os nossos pressupostos teóricos, mas principalmente epistemológicos, pois assim acreditamos que iremos contribuir para os estudos, pesquisas e discussões que envolvem Estado Laico e Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras.

Os apoios teóricos ou pressupostos são ferramentas essenciais para o pesquisador e a consciência destes pressupostos pode ajudar a guiar suas práticas. Como declara Guareschi (2000, p.79), “por detrás de todo trabalho investigativo tanto teórico como prático, está uma concepção de ser humano”. Assim, pressupostos epistemológicos sinalizam uma visão de mundo e de ser humano. Sobre a visão de mundo fica impossível fazer algo sem explicitar que os trabalhos que cercam as nossas ideias têm como fim superar os mecanismos que ocultam o legado das desigualdades raciais no Brasil, entre eles o silêncio, conforme a visada de Paulo Vinicius Baptista da Silva (2012). Este se apresenta de forma não-direta, eurocêntrica, que valoriza simbolicamente os aspectos culturais, históricos, artísticos e religiosos da Europa em detrimento dos legados de outros grupos étnico-raciais que compõem a população brasileira – questão já colocada no trabalho de mestrado que antecede a presente tese (NASCIMENTO, S, 2009).

Nossa visão de ser humano aproxima-se da de Guareschi (2000) no que tange a busca constante da relação que faz e se refaz constantemente e se constitui numa contínua transformação. Para ele, o ser humano é singular “pois dentre os milhões de relações que ele estabelece, vai recortando parcelas específicas, diferenciadas, únicas” (2000, p.79). A singularidade impulsiona o ser humano à busca do outro e, de acordo com o autor, isso não impede sua subjetividade e seu conteúdo único e específico – isso se materializa num resultado das milhões de relações que o ser humano estabelece.

Além disso, compreendemos, como Guareschi, o conhecimento como resultado dos seres humanos históricos, na relação com o mundo externo, também histórico. Com isso, visa-se a superar a dicotomia sujeito-objeto, entendendo a subjetividade e a objetividade do conhecimento como uma contínua dialética entre o conhecedor e o conhecido, na busca do conhecimento baseado na interação entre “o sujeito do saber e o objeto do saber” (GUARESCHI, 2000, p.80). Distanciar os pressupostos epistemológicos da experiência sensível como fonte principal do conhecimento “que pensa a existência do ‘lá fora’ independente de tudo” resulta na redução do objeto do conhecimento ao sujeito conhecedor. Em nossa concepção, prevalece a contínua dialética entre conhecedor e conhecido, que fomenta o conhecimento (GUARESCHI, 2000, p.80).

A construção e a sistematização deste trabalho foram baseadas nas proposições de John B. Thompson (1995), que tem como objeto as formas simbólicas, isto é, falas, ações, textos, conteúdos significativos. O estudo das formas simbólicas é “fundamentalmente e inevitavelmente um problema de compreensão e interpretação” (THOMPSON, 1995, p.352). Por não serem puros objetos naturais e externos, passíveis de serem medidas e quantificadas, as formas simbólicas necessitam de compreensão e significação para serem interpretadas e reinterpretadas. Os desafios que são postos quotidianamente nos “próprios sujeitos, autores dessas falas, desses textos, imagens, representações, etc., são eles também capazes de refletir e de agir de forma compreensiva, reflexiva e interpretativa” (GUARESCHI, 2000, p.81). Esse interpretar e reinterpretar se apresenta para os pesquisadores como um grande desafio, pois o que caracteriza a sociedade brasileira no estudo das relações étnico-raciais é a busca da emancipação política no sentido de superar as formas simbólicas que reproduzem desigualdades entre brancos de um lado, negros e indígenas de outro. É necessário que se perceba o complexo sistema

que envolve a confirmação e o legado do racismo e que, conforme defendem Débora Cristina de Araujo e Paulo Vinicius Baptista da Silva, “o processo de racialização que pesa sobre tais grupos impede ou dificulta o acesso a bens materiais e simbólicos, operando socialmente para construir espaços de subalternidade aos seus membros” (2011, p. 485-486).

Por conta de tais processos é preciso remeter-se à análise dos pressupostos teóricos e epistemológicos de questões que há tempos os sociólogos da educação investigam. Conforme questionamentos de Michael Apple, “de quem é a cultura? A que grupo social pertence esse conhecimento? No interesse de quem determinado conhecimento (...) é ensinado em instituições culturais como as escolas?” (2006, p.50). É com essa perspectiva que resgatamos os teóricos racistas da transição do século XIX e XX, pois temos de ter a perspicácia de entender que eles moldaram uma cosmovisão de valores, de ideias sobre os Outros. Para os pesquisadores do século XXI, o olhar e o interesse acadêmico pelo estudo do racismo tem um viés interpretativo, mas acima de tudo reinterpretativo do que foram a política ideológica, a negação do racismo e a democracia racial, e as consequências desse legado no âmbito educacional. Michael Young (1971) fornece um ponto fundamental nas investigações e nos autores que iremos explorar no cenário brasileiro do final do século XIX e início do século XX. Ele observa que há “uma relação dialética entre o acesso ao poder e a oportunidade de legitimar determinadas categorias dominantes, e os processos pelos quais a disponibilização de tais categorias a alguns grupos capacita-os a afirmar seu poder e o controle sobre os outros” (1971, p.8).

Torna-se importante conhecer as escolas de pensamento desse período, pois o debate racial foi construído no século XIX, deixando como legado que chega aos dias atuais ideias de diferenciação e hierarquização social. Mais do que isso, deixou também uma duplicidade epistemológica nas ciências sociais brasileiras, que estabeleceu nos estudos da relações raciais uma perspectiva assimilacionista. As formas amistosas e igualitárias de convívio entre os diferentes constantes em tal perspectiva conduziram uma série de trabalhos e uma invenção de realidade presentes na atualidade. Isso tudo em contraste com uma perspectiva crítica cuja reflexão buscou e busca ancorar suas análises nas evidentes assimetrias sócio-raciais presentes no contexto histórico brasileiro que reinterpretam e sinalizam “as incongruências, injustiças e incorreções” do trato da realidade racial no Brasil, como bem salienta Marcelo Paixão (2014, p.37). Esse resgate histórico, no que tange as

relações raciais, não pode se omitir do reconhecimento da relação entre ciência e Estado. De forma ampla, pode-se dizer que as escolas científicas e cientificistas responsáveis pela produção das teorias raciais realizaram pesquisas e experimentos com o aval do Estado brasileiro. Este, ao longo de sua história, constituiu um legado que em muitos aspectos permanece atuante na conservação de hierarquias étnico-raciais.

O racismo¹ no Brasil é um fenômeno que atinge contextos sociais específicos. Tratamos, nesta pesquisa, do Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil e do sentido político de quando a manifestação religiosa da população negra aponta para a perspectiva de sua emancipação ao nível de diálogo plurirreligioso. Por outro lado, consiste nessa relação de força o desafio de reconhecer as religiões de matriz afro-brasileira² não apenas como manifestação religiosa, mas como matriz constitutiva de nossa cultura.

A proposta da tese é analisar as políticas de Ensino Religioso no Brasil, confrontando o trato da disciplina de Ensino Religioso e a implementação da prática curricular com os artigos 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (modificada pelas Lei 10.639/03 e 11.645/08). Foram tomados como objeto de análise:

¹A utilização do termo “racismo” ocorre conforme a visão de Michael Banton e Robert Miles (1994). Eles afirmam que, até o final da década de 1960, esse era definido como uma doutrina, dogma, ideologia, ou conjunto de crenças cujo núcleo definidor, na maioria dos dicionários e livros, constituía-se como uma doutrina de que era a raça que determinava a cultura e daí derivavam as crenças na superioridade racial. Esses autores descrevem que a partir da década de 1970 o termo “racismo” tem seu sentido ampliado ao incorporar as práticas e atitudes, assim como crenças. Tanto na definição dos pesquisadores como na denotação desse trabalho, o termo “racismo” passa a denotar “todo o complexo de fatores que produzem discriminação racial, e, algumas vezes, frouxamente, designa também aqueles [fatores] que produzem desvantagens raciais” (1994, p.276).

²Não há um consenso em torno das terminologias sobre **religiões de matriz africana no Brasil ou religiões de matriz afro-brasileira**. Por isso, consideramos neste estudo a terminologia **religiões de matriz afro-brasileira** para aquelas que foram trazidas para o Brasil pelos negros africanos na condição de escravizados e absorveram ou adotaram costumes e rituais africanos. Modalidades religiosas das religiões de matriz afro-brasileira são: **Babaçuê** nos estados do Maranhão, Pará; **Batuque** no estado do Rio Grande do Sul; **Cabula** nos estados de Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Santa Catarina; **Candomblé** em todo território nacional; **Culto aos Egungun** nos estados da Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo; **Culto de Ifá** nos estados da Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo; **Encantaria** nos estados do Maranhão, Piauí, Amazonas; **Omoloko** nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo; **Pajelança** nos estados do Piauí, Maranhão, Pará, Amazonas; **Quimbanda** em todo território nacional; **Tambor-de-Mina** no Maranhão, Pará; **Terecô** no estado do Maranhão; **Umbanda** em todo território nacional; **Xambá** nos estados de Alagoas e Pernambuco; **Xangô do Nordeste** no estado de Pernambuco. Já Erisvaldo Santos utiliza essa terminologia e entende como religiões de matrizes africanas no Brasil “todas as expressões religiosas em que existe algum tipo de transe ou possessão mediúnic (de orixá, inquice, vodum ou ancestral) e 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, bem como mitos e história africanas” (SANTOS, E, 2010, p.51-52).

- Documentos que foram construídos com consultas públicas a movimentos sociais e cidadãos, como o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) de 1999 (publicado em 2002) e o de 2009; relatórios finais das Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR) de 2005 e 2009; o relatório final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 juntamente com o caderno de emendas; o documento de referencia da CONAE do estado do Paraná.
 - Os atos normativos que regulamentam o Ensino Religioso nos estados da Região Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná);
- Os Boletins e Apostilas de formação da Associação Inter-religiosa de Educação (ASSINTEC);
- As Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Ensino Religioso e o Caderno Pedagógico de Ensino Religioso da Secretária de Estado da Educação do Paraná;

O confronto tem nessa pesquisa um sentido de divergência, que se dirige a analisar as tensões entre os sujeitos envolvidos no campo de análise. Busca explicitar uma perspectiva crítica de análise e se ancora na perspectiva histórica da Filosofia Africana tal como proposta por Nkolo Foè (2013), para o qual a condição africana atual se situa num dilema entre acomodação e emancipação. Também se relaciona a tentativa de superação do *modus operandi* da dissimulação, cuja função ideológica pode estabelecer e sustentar relações de dominação, podendo ser ocultadas, negadas ou obscurecidas. Cabe compreender, na investigação dos documentos e das conferências, se elas ajudaram nos desdobramentos ou se estabeleceram novas trajetórias a essa área de conhecimento, o Ensino Religioso.

Inicialmente a proposta era analisar as diretrizes dos diversos estados, mas posteriormente a análise foi direcionada para os estados da região sul, em função de seu papel modelar para os demais estados. Estes, mesmo em contextos muito distintos e com a operacionalização da política de forma diversa, tomaram os documentos legais dos estados da região sul como modelo e reproduziram em muito o seu conteúdo.

Os modelos estruturadores dos atos administrativos normativos são de fundamental importância, posto que esses representam e sinalizam a orientação da

política educacional que organiza a área de conhecimento do Ensino Religioso. Há nesses documentos um movimento pendular: ora prevalece determinado modelo³, ora outro, sendo talvez possível, a partir da sua análise, uma avaliação dos avanços e retrocessos na direção da educação religiosa plural. Também se pode fazer uma leitura mais ampla da forma com que agentes públicos lidam com os desdobramentos das reivindicações advindas das lideranças civis organizadas em conferências e movimentos sociais.

Iniciamos a busca de resoluções e de pareceres editados após a publicação da Lei 9.745 de 1997⁴. A escolha de resoluções e pareceres decorre da compreensão do seu papel de orientadores dos sistemas de ensino, ao passo que a opção de analisar os documentos da ASSINTEC relaciona-se ao papel que esta vem desempenhando ao longo de quatro décadas na formação e na orientação de diretrizes curriculares no Ensino Religioso brasileiro. Isso atende aos campos de interação como um espaço de posições e, diacronicamente, como um conjunto de trajetórias no que concerne à simultaneidade das proposições de políticas de educação religiosa na intervenção dos atos administrativos normatizados pelas resoluções e pareceres dos Estados do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná, e dez boletins e apostilas publicados na década de 2000.

A escolha dos três estados da região sul, assim como da Diretriz Curricular e do Caderno Pedagógico do Estado do Paraná levou, conseqüentemente, à análise de

³Refiro-me aos modelos temáticos que contemplam a história do Ensino Religioso brasileiro. O primeiro modelo, conhecido como **Confessional**, consiste numa concepção de ensino aprendizagem cujo intuito é formar fiéis, não levando em conta a tradição religiosa na qual esse modelo está inserido, estando esse indivíduo nas religiões tradicionais ou nas novas religiões. Nascida na Europa como catequese escolar, essa tradição religiosa se caracteriza muitas vezes pelo fato de ser oficialmente reconhecida pelo Estado, cuja postura de religiosidade é expressa por meio da definição dos programas, dos subsídios didáticos, na formação dos professores. Outro modelo presente no contexto histórico brasileiro é o modelo **Interconfessional**, que se caracteriza por agrupar num mesmo eixo teológico e num mesmo referencial teórico as diferentes confissões cristãs. Esse modelo parte de uma conjectura de que o indivíduo tenha uma identidade confessional assumida e reconhecida, e o principal objetivo estabelecido por esse modelo é o diálogo e a manutenção de uma sociedade homogeneamente cristã, sendo o objeto de articulação desse modelo a “Teologia Comparada”. Já um terceiro modelo, o **Fenomenológico**, remete ao pluralismo e ao respeito à diversidade cultural religiosa brasileira.

⁴A Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997, dá nova redação ao artigo 33 da LDB:

“Art. 1º - O art. 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “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 e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo primeiro – Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos de ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

Parágrafo segundo – Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos de Ensino Religioso”.

Boletins e Apostilas da Associação Inter-Religiosa de Educação (ASSINTEC). Isso parte da influência que essa associação exerce desde a sua criação em 1973, esta que segundo Emerli Scholage e Sergio Junqueira (2010, p.67) “promoveu impacto inicialmente apenas na cidade de Curitiba e posteriormente no Estado do Paraná e em outras regiões do Brasil”. O que podemos salientar é que a ASSINTEC⁵ vem colaborando com a elaboração de Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso junto à Secretaria de Educação do Paraná (SEED) desde a década de 1970, tendo essa parceria fomentado o estudo regional e posteriormente impactado nacionalmente o Ensino Religioso brasileiro (SCHOLOGE; JUNQUEIRA, 2010, p.67).

Na busca de ampliar o escopo de análise para a perspectiva da sociedade civil e dos movimentos sociais negros, foi definido o uso de documentos gerados por conferências que tiveram ampla participação da sociedade civil como um segundo objeto de análise. Dessa forma buscou-se captar as demandas e eventuais limites, quebras e divergências expressos em documentos de construção coletiva que, portanto, são fruto de negociação entre diversos atores sociais. Não se busca nesses relatórios uma perspectiva linear, mas expressões das disputas e contradições.

Ainda sobre os objetos de análise e a disputa que envolve a operação do sistema público de ensino e a participação das entidades civis no debate sobre o reconhecimento das religiões de matriz afro-brasileira acerca da diversidade cultural e religiosa do Brasil, a análise dos relatórios das conferências nacionais aparece neste trabalho com objetivo de analisar o debate e uma participação significativa da sociedade civil em torno do Ensino Religioso escolar.

O objetivo foi investigar os desdobramentos das propostas elaboradas por entidades governamentais e sua influência nas discussões, nos parâmetros e nas orientações que definem os programas sociais nas diferentes normativas. Ao investigar os relatórios dos Programas Nacionais de Direitos Humanos, do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial e da Conferência Nacional de Educação, fomos despertados para esse cenário de conservação social, em que a convergência dos discursos estabelecia a ideia muito peculiar da sociedade brasileira sobre a harmonia e a serenidade que conduziriam as transformações sociais.

⁵ A respeito da Associação Inter-religiosa de Educação (ASSINTEC) não iremos esmiuçar sua importância histórica e sim situar o leitor e a leitora sobre os motivos da escolha dos Boletins e Apostilas de formação publicada por essa instituição. Para maiores informações, cf. SERBENA, Iris Maltilde Boff. **Compilação de textos avulsos, relatórios e históricos produzidos pela ASSINTEC**. Curitiba, 2004.

A escolha dos relatórios tem como objetivo identificar e analisar os mecanismos de interação dessas conferências em períodos distintos, os quais reuniram os mais diversos setores da sociedade civil e sistematizaram demandas que configuram e estruturam perspectivas no âmbito da política pública nacional. A escolha dos relatórios publicados no ano de 2002 e 2009 para os PNDH, dos relatórios publicados nos anos 2005 e 2009 pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e do relatório final da CONAE de 2010, juntamente com o Documento Referência e o Caderno de Emendas do Estado do Paraná, ambos publicados em 2014, implicam uma análise dos documentos com o objetivo de tecer uma interpretação dos mecanismos de controle social que ajude a compreender os comportamentos considerados adequados ou inadequados em relação às normas forjadas por instituições sociais que não somente controlam, mas também produzem comportamentos.

As intersecções entre histórico do Ensino Religioso e relatórios finais das conferências que apresentaremos no decorrer do estudo se coligirão na análise formal e na reinterpretação das formas simbólicas com intuito de confrontar o que está normatizado, o que instrui, o que orienta e o que forma.

A respeito dessa investigação é relevante salientar que o Ensino Religioso está legalmente firmado, assegurado e homologado pela Constituição Federal, pelas Constituições Estaduais, pelas Leis Orgânicas dos Municípios e pela nova redação dada ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) pela Lei Nº 9475/1997 e por resoluções e pareceres dos sistemas de ensino. Conquanto a complexidade do tema a ser investigado, o Ensino Religioso tem nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), elaborados e editados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), e nos diferentes Estados e Municípios propostas curriculares e planos de estudo referendados pelas Secretarias de Educação e pelos Conselhos de Ensino Religioso (CONER).

A prática cotidiana das salas de aulas nos âmbitos públicos e privados está subsidiada por diversos materiais didáticos e paradidáticos de diferentes editoras que se especializaram na temática do Ensino Religioso. A formação específica de professores da disciplina tanto em especialização como em extensão tem sido fomentada em nível nacional por diversas iniciativas de Instituições de Ensino Superior (IES). Sobre essa questão, a LDB não se refere especificamente à formação

de professores para o Ensino Religioso, mas o ponto é normatizado dentro da formação de professores em geral.

Tal conjunto de informações pretende situar-nos sobre a influência que o Ensino Religioso exerce, sendo componente do currículo do Ensino Fundamental para as escolas públicas brasileiras. É assumida esta disciplina como elemento integrante de uma área maior da Educação, pois, ao serem propostas características pedagógicas, ela deve ser compreendida dentro do conjunto de teorias e doutrinas deste campo de estudo.

Dada a importância do Ensino Religioso dentro do currículo básico, deve ser um bom motivo de preocupação dos estudiosos o fato de ser esta uma das principais situações de ensino em que ocorrem práticas discriminatórias. Os mecanismos de contraponto dos ativistas e pesquisadores negros têm problematizado as políticas educacionais e apontado que não se pode se ater apenas a aspectos pontuais quanto à erradicação desse problema. Diversos mecanismos revelaram significativas conquistas no enfrentamento ao racismo que resultaram em avanços e permanências durante o período atual. Em 2003, a LDB foi alterada no artigo 26A quando da aprovação de uma nova lei, de número 10.639/03, que incluía a História e a Cultura africana e afro-brasileira como obrigatória nos currículos escolares. O objetivo dessa norma foi implantar nos currículos o *ethos* de uma parte significativa da população brasileira. A lei implantada tem como principal objetivo a revisão sobre a participação e o legado da população negra na história brasileira, oportunizando reflexões e ações práticas em torno de uma Educação das Relações Étnico-Raciais. Sua proposição atende à antiga demanda dos movimentos sociais negros e teve como principal intuito problematizar e ressaltar a valorização e as contribuições na construção social, política e cultural dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, além de combater as diferentes formas de racismo e de discriminações presentes no ambiente escolar. Foram resgatadas as reivindicações que os pesquisadores e ativistas ao longo das últimas décadas têm problematizado sobre a invisibilidade, a ausência e a pouca abordagem no currículo e na formação de professores sobre os conhecimentos produzidos pela comunidade negra, conforme aponta Nilma Lino Gomes:

diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela

superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros [...] (GOMES, 2007, p.25).

A autora salienta a importância de os movimentos sociais negros indagarem e confrontarem a sociedade como um todo sobre a universalização⁶ que tanto impera nos currículos e nos sistemas de ensino. Ela mostra também a importância de os sujeitos políticos serem protagonistas, questionarem os currículos e imprimirem nos agentes que os elaboram a percepção desse novo contexto sócio-histórico em que estamos inseridos, e que os projetos pedagógicos, as políticas educacionais e as diretrizes curriculares precisam se modificar. Os limites de implementação da LDB modificada revelaram nesse decênio o quanto do legado do mito democracia racial está ainda impregnado na história cultural brasileira. Também mostraram o quanto as resistências, pessoais e institucionais, barram o cumprimento da Lei 10.639/03, via de regra sendo aliadas ao baixo compromisso das autoridades municipais e estaduais de educação. Essas resistências resultam na comum falta de compromisso de ressignificar os currículos e os processos de aprendizagem, e também têm por consequência as dificuldades de implementação da lei junto aos profissionais da educação.

Para fazer a análise desses discursos são utilizados o método da Hermenêutica de Profundidade (HP) de John Thompson (1995), bem como estudos contemporâneos sobre os discursos racistas. Pela opção de trabalhar com a HP e com análises das estratégias ideológicas, a pesquisa busca analisar como os discursos operam socialmente de forma a manter e criar desigualdades entre brancos de um lado e outros racializados⁷, especificamente negros, de outro, ou de forma a romper com tais desigualdades. No plano teórico buscamos integrar a perspectiva crítica da ideologia de John Thompson com a perspectiva de análise da condição africana e africana da

⁶**Universalização** está inserida no modo de operação e nas estratégias de construção simbólica elaboradas por Thompson (1995). No contexto da pesquisa e do texto essa estratégia tem o sentido de que “os acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos são apresentados como servindo aos interesses de todos, e esses acordos são vistos como estando abertos, em princípio, a qualquer um que tenha a habilidade e a tendência de ser neles bem sucedido” (THOMPSON, 1995, p.83)

⁷Para Silva, Trigo e Dias (2014, p.330), “tal discussão tem como referência o conceito de racialização, ou seja, raça compreendida como uma construção que opera socialmente para manter hierarquias entre grupos populacionais classificados, por características de aparência ou não. Tais classificações sociais definem processos de diferença de acesso a recursos materiais e simbólicos na sociedade. No Brasil temos dados para afirmar com segurança que a população negra, os povos indígenas e os povos ciganos são racializados.”

diáspora de Nkolo Foè (2013), que analisa o dilema entre acomodação⁸ ou emancipação⁹ à lógica colonial e hierarquizante que pesa sobre a “África”.

Há o intuito de perceber os avanços e retrocessos quanto às propostas e as discussões sobre o Ensino Religioso no Brasil contemporâneo, ou seja, se elas retomam ou rompem teses eurocêntricas que podem ser interpretadas como ideológicas. Isto é, importa-nos saber quais as formas, ou estratégias ideológicas, que os discursos difundem e que podem operar socialmente de forma a manter ou criar a referida desigualdade.

No decorrer das leituras e da análise sobre o aporte metodológico que pretendemos utilizar, chegou-se à necessidade de refletir sobre o Ensino Religioso no Brasil a partir do contexto sócio-histórico, numa perspectiva não-linear, similar à adotada por Foè (2013). Ao propormos como linha investigativa para analisar a política educacional e as relações raciais dentro do fenômeno religioso brasileiro, que irá delinear os estudos contemporâneos sobre os discursos racistas, o debate sobre o Estado Laico e o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras fez-se presente. A pesquisa procurará entender como a escola e o Ensino Religioso tornam-se palco central desse problema e por isso o resgate histórico, com intuito de apresentar uma revisão sobre as disputas acerca do Ensino Religioso na educação no Brasil. Ela se faz presente desde o período colonial e mesmo com a ascensão da República em 1891 não cessou, principalmente porque a Igreja Católica não se convenceu da saída do Ensino Religioso confessional das escolas públicas. Nesse resgate histórico iremos perceber que a confessionalidade é uma herança de um legado que insiste em proporcionar mudanças parciais em setores pontuais com intuito de não alterar a base estrutural que mantém instituições tradicionais como legitimadoras do discurso que busca se impor como único, que busca na ideia de convivência e da integração racial e social reduzir as diferenças e as desigualdades a meros acontecimentos histórico-sociais.

⁸O conceito de **acomodação a priori** se aproxima do modo de operar que Thompson (1995) designa de **dissimulação**, que se apresenta quando formas simbólicas são representadas de modo que desviam a atenção. Seria a ocultação, a negação ou o obscurecimento das relações de dominação e processos existentes, por meio do deslocamento transferência de sentidos, conotações positivas ou negativas, de pessoas ou objeto a outro.

⁹O conceito de **emancipatória a priori** designa a superação das formas simbólicas que se articulam e reproduzem desigualdades, no foco desta pesquisa as étnico-raciais e de dominação de personagens brancos sobre os personagens negros.

Este trabalho fez o recorte para os aspectos legislativos e formativos do Ensino Religioso brasileiro, provocado por uma questão de discussão desse trabalho, mas que é tangente nessa investigação. Isso se refere a políticas públicas contempladas no artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases e na nova Resolução do Ensino Religioso, nº 2, de 7 de abril de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu que a disciplina deixasse de ser somente aula de valores humanos e passasse a ser uma área do conhecimento, e que o objeto de estudo fosse o fenômeno religioso – tais políticas serviram mais como acomodação do que como emancipação para a população negra no Brasil.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia da Hermenêutica de Profundidade e como esta serviu e serve para contextualizar o palco de forças que envolvem a laicidade e o Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil. Ela irá também ajudar na ampliação dos debates e nas discussões em torno das relações raciais e na interpretação da ideologia na tentativa explicar o seu significado e, em seguida, compreender como isso serve ao estabelecimento e à manutenção de relações de dominação assimétricas. O método propõe três níveis de análise: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva e reinterpretação da ideologia. A disposição dos capítulos seguintes obedece a esta proposição de método. Entretanto, a reinterpretação da ideologia por meio de análise de estratégias ideológicas é realizada ao longo do estudo, tendo sido organizada uma síntese no capítulo final.

No capítulo 3, da análise do contexto sócio-histórico, iremos transitar pelo contexto sócio-histórico e no interior do pensamento social brasileiro, tendo como principal meta ressignificar e permitir que os novos sujeitos sociais releiam e reinterpretem a sua própria história, na busca de uma ruptura da continuidade que percebe na anterioridade histórica dos africanos e dos negros da diáspora o reconhecimento dos seus valores e da contribuição histórica que esses proporcionaram à humanidade. A extensão dessa parte relaciona-se com a necessidade de traçar um quadro sócio-histórico aprofundado acerca das teorias raciais no Brasil, do Ensino Religioso e das religiões afro-brasileiras, buscando sua análise e as interseções entre os temas, bem como a sua relevância para a compreensão das políticas em curso atualmente.

No contexto sócio-histórico do pensamento sócio-racial brasileiro temos, numa primeira parte do capítulo, a descrição sobre o constructo do racismo epistemológico. Ali se opera a desconstrução do imaginário brasileiro de valores e ideias que subjagam

os afro-brasileiros como herdeiros de uma cultura “incivilizada”, “selvagem” e impregnada de fetichismo. Serão também abordadas as políticas educacionais que o Estado brasileiro estabelece em torno dessas questões que refletem nas temáticas do Ensino Religioso e das religiões de matriz afro-brasileira. Esse capítulo se utilizará das pesquisas antropológicas, históricas, jornalísticas e psicanalíticas de importantes pensadores do final do século XIX e início do XX que se destacaram na história do pensamento sócio-racial brasileiro por estabelecerem uma linha de análise em torno dos estudos que envolvem relação racial e religiões de matriz afro-brasileira.

No quarto capítulo está disposta a análise formal, inicialmente com breve discussão de procedimentos e voltando-se para a análise:

a) dos relatórios finais do Programa Nacional de Direitos Humanos, das CONAPIR e da CONAE, e como os *mores* dessas demandas impactam nas propostas e reivindicações na promoção da diversidade étnico-racial;

b) dos atos normativos que regulamentam o Ensino Religioso nos estados da Região Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná);

c) dos Boletins e Apostilas de formação da ASSINTEC;

d) das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Ensino Religioso e o Caderno Pedagógico de Ensino Religioso da SEED do Paraná.

Por fim, no quinto capítulo, há uma ação provocativa de explicar os fatos, os fenômenos e os objetos desse estudo por meio do enfoque da Interpretação e Reinterpretação do que foi apresentado e descrito na pesquisa.

2. REFERENCIAL METODOLÓGICO: A HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE (HP)

Nessa parte apresentamos o referencial metodológico utilizado na estruturação da tese. O texto introdutório serviu e serve para contextualizar o palco de forças que envolvem a laicidade e o Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil; também aponta que nessa disputa há protagonismo de sujeitos, das instituições e do ideário pedagógico. O propósito não é desconsiderar esse protagonismo. Por isso, é importante explicar que, ao eleger o que está escrito como matéria prima de investigação, encontramos na Hermenêutica de Profundidade (HP) de John B. Thompson (1995) condições de explicitar e sistematizar tanto uma reflexão filosófica sobre o ser quanto uma reflexão metodológica sobre a natureza e as tarefas da interpretação na pesquisa social. Na concepção estrutural da pesquisa, a reflexão a ser desenvolvida neste contexto deve levar em conta as formas simbólicas produzidas, transmitidas, recebidas e o estudo das construções significativas da contextualização social das formas simbólicas.

Thompson (1995, p.19) percebe em contextos da vida cotidiana, bem como nas estruturas mais amplas da esfera pública e privada, como as formas simbólicas são construídas e reconhecidas socialmente como significativas. Elas podem ser linguísticas, não linguísticas ou mistas; compreender falas e ações, textos, programas de televisão, obras de arte e também as ações, gestos e rituais. São empregadas e articuladas e se entrecruzam com relações de poder nos contextos sociais estruturados nos quais muitos de nós vivemos a maior parte do nosso tempo.

Uma primeira etapa da HP como referencial metodológico é a fase sócio-histórica. Algumas perguntas são sempre importantes de serem feitas. Ao estudar determinado fenômeno, como o espaço e tempo se interagem? Em que lugar ele acontece? Como é a relação e a influência desse fenômeno no objeto da pesquisa? Sobre o tempo, “em que época aconteceu, ou acontece? O fato de se dar em tal momento histórico tem a dizer sobre o fenômeno em estudo?” (GUARESCHI, 2000, p.83).

A Hermenêutica de Profundidade confronta como as formas simbólicas são interpretadas pelos sujeitos que constituem o campo sujeito-objeto. No caso específico desse trabalho, a interpretação da história da educação pública e da história da Educação brasileira traçam percursos diferentes. A primeira se constituiu

num contexto de Reforma nos países protestantes e a segunda num contexto social de Contra Reforma de países que sofreram e sofrem a influência da Igreja Católica Apostólica Romana. Os descompassos sócio-históricos desse percurso de Reforma e Contra Reforma configuram a análise do campo pré-interpretado sobre a relação da laicidade, de religiões de matriz afro-brasileira e do Ensino Religioso na história da Educação brasileira.

Thompson (1995) propõe o referencial metodológico da HP, constituído de três fases principais. Tais fases “devem ser vistas não tanto como estágios separados de um método sequencial, mas antes como dimensões analiticamente distintas de um processo interpretativo complexo” (p.365). É isso, portanto, o que Thompson denomina de Hermenêutica de Profundidade. Abaixo, é apresentado esquema que segue o referencial metodológico baseado no estudo de Thompson, que tem como objetivo visualizar as três fases da Hermenêutica de Profundidade.

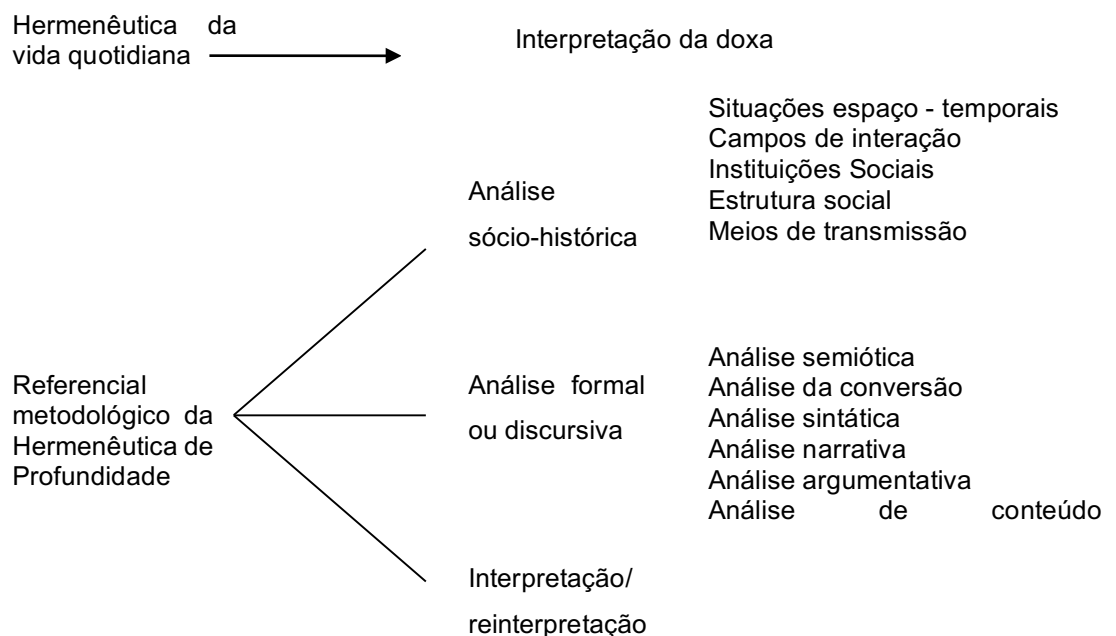


Figura 1 – Formas de investigação Hermenêutica.
 FONTE: adaptado de THOMPSON, 1995, p.365.

A figura acima serve como um guia que orienta a análise das formas simbólicas em geral, ou de um fato comunicacional. Esse referencial serve para instrumentalizar o pesquisador a não esquecer circunstâncias, assuntos importantes que, de um modo ou outro, deveriam, ou poderiam, influenciar na compreensão de determinado fenômeno (GUARESCHI, 2000). Pretende-se visualizar cada fase do organograma,

demonstrando as fases mais determinantes para a pesquisa e a compreensão mais global e profunda do fenômeno.

Como referencial metodológico, a Hermenêutica de Profundidade tem sido um aporte aos nossos estudos e reflexões desde o desenvolvimento da dissertação que efetuou uma análise dos discursos sobre os segmentos raciais negros e brancos em livros didáticos de Ensino Religioso de 5ª e de 8ª séries do Ensino Fundamental (NASCIMENTO, S, 2009); e em artigos e publicações que discutem situações “das maneiras como as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e as recebem no decurso de suas vidas quotidianas” (THOMPSON, 1995, p.363).

A Hermenêutica de Profundidade é também o referencial de análise metodológica para essa pesquisa sobre os modelos estruturadores dos atos normativos e outros documentos foco deste trabalho. E também o é para analisar a atuação dos agentes públicos na efetivação das reivindicações advindas das lideranças civis organizadas nas conferências e na elaboração de documentos construídos por meio de consultas públicas dos movimentos sociais e dos cidadãos.

A HP é utilizada neste estudo porque permite ao pesquisador desenvolver uma ferramenta teórica e metodológica na análise sócio-histórica que “inclui formas de análise complementares entre si, partes de um processo interpretativo complexo” (GUARESCHI, VERONESE, 2006, p.87). Neste trabalho as partes esboçam-se na teoria de raça e nas relações raciais, na história do Ensino Religioso brasileiro e seus desdobramentos antropológicos, educacionais e histórico e na análise da inserção da sociedade civil no exercício de operacionalização das políticas públicas como proposições e procedimentos que diminuam as desigualdades sócio-raciais. Esse enfoque metodológico irá ajudar a compreender como fenômenos sociais diferentes interagem, como é o caso do Ensino Religioso, das relações raciais brasileiras e das conferências públicas organizadas pela sociedade civil. Essa interação é possível na análise da metodologia da HP, pois a apreensão dos fenômenos na “pesquisa social é a realização de um processo hermenêutico crítico, em que não se desvelam sentidos, mas se propõem sentidos viáveis, para avançar na compreensão do fenômeno” (GUARESCHI, VERONESE, 2006, p.86). A HP é a ferramenta metodológica para este estudo, pois propõe os sentidos no intuito de argumentar, debater, revisar, analisar, interpretar e relacionar as implicações conflituosas da manutenção do poder com a modificação deste.

A apropriação da HP e dos seus referenciais metodológicos possibilita na análise sócio-histórica relacionar como os modos de operação da ideologia se sustentavam e se sustentam e com quais estratégias e práticas reproduzem e naturalizam uma ideologia. Baseando-se nisso o texto apresenta a observação de três instituições sociais marcantes no cenário sócio-histórico brasileiro que se interseccionam no objeto desse trabalho, que analisa a não interação entre os documentos normativos que legislam e orientam o sistema educacional brasileiro com as proposições sugeridas pela sociedade civil nas diversas conferências nacionais. Realizamos um recorte para a área de conhecimento do Ensino Religioso e dos respectivos atos normativos de Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Como o viés, selecionou-se relatórios finais de conferências voltadas para questões das áreas educacionais (CONAE), movimento social negro (CONAPIR) e direitos humanos (PNDH). Isso resultará durante a leitura do texto em reflexos estruturais na forma de como utilizaremos os referenciais metodológicos de Thompson (1995). Por exemplo, na primeira fase da análise sócio-histórica reconstituímos as condições e situações sociais dos modos de sustentação da dominação, da desigualdade e da injustiça entre brancos e negros; as teorias sobre a raça e as relações raciais brasileiras; relações históricas de assimetrias entre instituições sociais; a história do Ensino Religioso brasileiro e as religiões de matriz afro-brasileira e a cotidianização dessa dominação materializada na valorização simbólica de pessoas, objetos e de suas práticas, seja na confirmação da dominação ou no seu revês; a análise sócio-histórica das proposições e mobilizações dos movimentos sociais negros.

Nessa fase sócio-histórica, o objetivo é “reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas” (THOMPSON, 1995, p.365). Compreende-se nesse caso as formas simbólicas como processos que acontecem dentro de contextos ou campos historicamente específicos e socialmente estruturados. A HP possibilita, enquanto método de análise, examinar as regras e convenções, as relações sociais e instituições e a distribuição de poder, “recursos e oportunidades em virtude das quais esses contextos constroem campos diferenciados e socialmente estruturados” (THOMPSON, 1995, p.369). Para isso, algumas situações podem ser particularmente relevantes: 1) A estrutura social na qual as relações de poder são estabelecidas e mantidas, e as assimetrias e diferenças

relativamente estáveis; 2) os campos de interação¹⁰, suas regras e convenções, as posições das pessoas e o “capital” a elas disponível; 3) as instituições sociais, os conjuntos de regras, recursos e relações que as constituem, as formas particulares que dão aos campos de interação; 4) os meios técnicos de construção e transmissão das formas simbólicas, que lhes conferem características determinadas.

Segundo Pierre Bourdieu (1997), um campo de interação pode ser conceituado, sincronicamente, como um espaço de posições e, diacronicamente, como um conjunto de trajetórias. Essas posições e trajetórias são determinadas, em certa medida, pelo volume e distribuição de variados tipos de recursos ou “capital” (econômico, cultural, simbólico). Dentro de qualquer campo de interação, os indivíduos baseiam-se nesses diferentes tipos de recursos para alcançar seus objetivos particulares (THOMPSON, 1995, p.195).

Na segunda fase, a Análise Formal ou Discursiva, o enfoque tem na investigação lógica um instrumento de análise importante. Tomam-se as legislações, e diretrizes, por exemplo, e “tenta-se descobrir a argumentação, ou a espécie de silogismo que está subjacente ao texto” (GUARESCHI, 2000, p.86). Partimos do princípio de que as diferentes modalidades de Ensino Religioso baseiam-se no artigo 33 da LDB, que determina que os sistemas de ensino sejam responsáveis pela regulamentação dos procedimentos relacionados aos conteúdos de Ensino Religioso. Demonstrando coerência, os pareceres e resoluções que normatizam o Ensino Religioso nos estados também reconhecem a pluralidade ou a liberdade religiosa. Logo, ao analisar um determinado grupo, ou instituição, é necessário verificar se os sistemas de ensino respeitam isso. Em outras palavras, para haver Ensino Religioso nas escolas públicas é necessário que elas respeitem a pluralidade/liberdade religiosa, tal como estabelecem os pareceres e normatizações nos âmbitos estadual e nacional. Se não houver essa coerência, o Ensino Religioso nas escolas públicas não possui razão para existir.

As instâncias do discurso estão sempre situadas em circunstâncias sócio-históricas particulares, mas apresentam características e relações estruturais que

¹⁰Segundo Guareschi (2000, p.83), há aqui uma enormidade de circunstâncias (processos, detalhes) que podem afetar o fenômeno em estudo. Em geral não prestamos atenção ao fato de que ao entrar em interação com outras pessoas, grupos, cada ator carrega consigo grande número de qualificações que vão influenciar essa interação. O pesquisador Pierre Bourdieu (1997) talvez seja o analista mais sutil e arguto na análise desse processo. Ele alerta que as interações entre pessoas e grupos sofrem uma influência profunda devido aos recursos, ou ao capital simbólico, que cada parceiro carrega consigo num diálogo, ou em qualquer processo interativo.

podem ser analisadas formalmente. Para Thompson, estas características devem ser estudadas por meio de análise formal ou discursiva. Segundo o autor, podem ser empregados métodos distintos de análise discursiva, que devem ser relacionados em função dos objetos e circunstâncias específicas da pesquisa. Por exemplo, análise de conteúdo das mensagens, dos enunciados que permite a ampliação da discussão se levamos em conta suas bases teóricas e metodológicas. Na teia da complexidade desse trabalho, inclui-se a interação entre interlocutor e locutor e os impactos que podem provocar ao analisamos o contexto social de sua produção. Como salienta Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2003, p.10), a possível influência manipuladora, ideológica e idealizada pode estar presente nos documentos emitidos pelos atos administrativos normativos que orientam as práticas educativas.

A terceira fase da Hermenêutica de Profundidade é Interpretação ou Reinterpretação da ideologia. Essa última fase nos desafia a explicar os fatos, objetos do estudo. Impulsiona-nos justamente a uma interpretação, ou reinterpretação dos fenômenos estudados. Os procedimentos dessa análise discursiva são quebrar, dividir, desconstruir e procurar desvendar os padrões e efeitos que constituem e que operam dentro de uma forma simbólica ou discursiva. Como descreve Thompson, “a interpretação constrói sobre esta análise, como também sobre os resultados da análise sócio-histórica. Mas a interpretação implica um movimento de pensamento, ela procede por síntese por construção criativa de possíveis significados” (1995, p.376). Essa fase da HP impulsiona-nos ir além da análise e “referendar” o que foi analisado, estar atento às imparcialidades. Como ressalta Guareschi (2000, p.33), “o fato de não podermos ser neutros não dispensa do fato buscarmos conhecer qual a nossa visão, qual nossa cosmovisão, quais nossos valores, que ideias defendemos”. A HP possibilita na Interpretação ou Reinterpretação acrescentar uma nova visão do fato ou do fenômeno.

O ato de interpretação, mediado pelos métodos de enfoque da HP é ao mesmo um processo de reinterpretação, o que torna arriscado o trabalho. As divergências e os olhares diferenciados sobre o objeto o tornam arriscado, cheio de conflito, mas ao mesmo tempo aberto à discussão. Thompson afirma (1995, p.376) que “a possibilidade de um conflito de interpretação é intrínseca ao próprio processo de interpretação”. Isso está no fato de que “quem ler a interpretação, e não concordar com tal interpretação, tem o direito e o dever de reinterpretar, de acrescentar ao que foi dito, sua visão dessa realidade, justificando-a também” (GUARESCHI, 2000, p.88).

Devido a isso, Thompson utiliza a ideia de reinterpretação, a atribuição de novos sentidos às formas simbólicas estudadas. Nas pesquisas do Núcleo de Estudos de Relações de Gênero, Raça e Idade (NEGRI) (SILVA, P, 2005) e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB/UFPR) (NASCIMENTO, S, 2009; ARAÚJO, 2010; PACÍFICO, 2011; SOUZA, 2011; SANTOS, 2012; OLIVEIRA NETO, 2012), há o quadro de modos de operação da ideologia e das estratégias ideológicas correlatas que têm sido utilizadas no processo de reinterpretação das formas simbólicas, discutido a seguir.

É a partir do referido quadro que pretendemos entender como a disciplina de Ensino Religioso contempla na sua prática curricular em geral os artigos 26A e 79B da Lei 10.639/03 e da LDB, e como a sociedade civil influencia por meio das conferências a superação do *modus operandi* da acomodação nas Resoluções e Pareceres delas derivados, mudanças que sinalizem uma emancipação curricular para a pluralidade religiosa nas escolas públicas brasileiras. Para isso iremos utilizar seis modos gerais de operação da ideologia: **Legitimação, Dissimulação, Unificação, Fragmentação, Reificação e Banalização**. Cabe salientar que cada um destes modos gerais estão relacionados a algumas estratégias típicas de construção simbólica ideológica.

No Quadro 1, estão dispostos os modos gerais de funcionamento da ideologia e as suas estratégias típicas de funcionamento. Segundo Thompson, os modos de operação descritos não são os únicos pelos quais a ideologia opera, eles podem sobrepor-se e reforçar-se mutuamente e, em situações particulares, a ideologia pode operar de modos distintos (1995, p.81).

Thompson considera que o exame das estratégias simbólicas ajuda no alerta e na compreensão do mundo social. Nesse sentido, a delimitação das possibilidades de operação da ideologia não impossibilita o uso das estratégias de uma análise cuidadosa “das maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de dominação em circunstâncias particulares e concretas” (1995, p.82).

Modos Gerais	Estratégias típicas de construção simbólica
<p><u>Legitimação:</u> Entende-se a apresentação das relações de dominação como justas e dignas de apoio, isto é, legítima, baseada em “fundamentos racionais (que fazem apelo à legalidade de regras dadas), fundamentos tradicionais (que fazem apelo à sacralidade de tradições imemorais), e fundamentos carismáticos (que fazem apelo ao caráter excepcional de uma pessoa individual que exerça autoridade)” (WEBER, 1978 apud THOMPSON, 1995, p.82)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Racionalização: Manifesta em argumentos racionais que justificam as relações com objetivo de persuadir e com isso, obter apoio. - Universalização: os interesses de alguns são apresentados como de todos. - Narrativização: eterniza as tradições por meio de histórias.
<p><u>Dissimulação:</u> Se apresenta quando formas simbólicas são representadas de modo que desviam a atenção. Seria a ocultação, a negação ou o obscurecimento das relações de dominação e processos existentes. Por meio do deslocamento transferência de sentidos, conotações positivas ou negativas, de pessoas ou objeto a outro (a).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eufemização: Determinadas ações, instituições ou relações sociais são referidas de forma a suavizar suas características e estabelecer valorização mais positiva. - O tropo: uso de figuras de linguagem como sinédoque, é caracterizado pelo uso do todo pela parte, do plural pelo singular, do gênero pela espécie, ou vice-versa; a metonímia, tropo caracterizado pelo uso de atributo ou característica de algo para designar a própria coisa, e a metáfora que consiste na aplicação de termo ou frase a outro, de âmbito semântico distinto. - Deslocamento: Transferência de sentidos, conotações positivas ou negativas, de pessoas ou objeto a outro (a).
<p><u>Unificação:</u> É o processo pelo qual se cria uma identidade coletiva, independentemente das diferenças individuais e sociais. E da simbolização da unidade da identidade e de identificação coletivos são criados e difundidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Padronização: as formas simbólicas são adaptadas a determinados padrões, que são reconhecidos, partilhados e aceitos. - Simbolização da unidade: Símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivos são criados e difundidos.
<p><u>Fragmentação:</u> Significa a segmentação de grupos ou indivíduos que podem representar um desafio aos grupos dominantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciação: A ênfase em características de grupos ou indivíduos, de forma a dificultar sua participação no exercício de poder. - Expurgo do outro: Construção social de inimigo, a que são atribuídas características negativas, ao quais as pessoas devem resistir. - Estigmatização que consiste na desapropriação de indivíduo(s) ou grupo(s) do exercício de alguma condição física, moral ou social (ANDRADE, 2001 apud SILVA, P, 2005).
<p><u>Reificação:</u> É concebida como a tendência a retratar processos como coisas, retirando-lhes o caráter transitório e histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reificação: Processa-se por meio da naturalização: fenômeno social ou histórico é tomado como natural e inevitável. - Eternalização: fenômeno social ou histórico é considerado como permanente, recorrente ou imutável.
<p><u>Banalização:</u> “diluição” da realidade ou da importância do tema, induzindo à conformidade e ausência de reflexão crítica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Divertimento: por meio do <i>cômico</i>, desvia-se a atenção de problemas fundamentais para assuntos secundários, ou para situações triviais ou ridículas. - <i>Fait-Divers</i>: “um fato diverso”, ou seja, desvio do assunto, reorientando o foco para direção diversa; forma de lidar com a informação de maneira sensacionalista, perpetuando seu valor emocional. - Ironia: consiste em dizer o contrário do que se pensa, deixando intencionalmente uma lacuna entre o explícito e o implícito (seu contrário).

Quadro 1 – Modos gerais e estratégias de operação da ideologia.

FONTE: Adaptado de Thompson, 1995, p.80-89, com aportes de Silva, 2012, p.113-114, Nascimento, S, (2009, p.37-39) e GUARESCHI (2000, p.321-325).

Thompson considera como formas simbólicas toda ação, fala, imagem e texto que são socialmente reconhecidas como construções significativas, podendo, portanto, ser verbais, não verbais ou mistas, desde que mobilizem sentidos, sendo a dominação, para o autor, qualquer relação de poder assimétrica. A interpretação da

ideologia busca explicar o significado e, em seguida, compreender como o significado serve ao estabelecimento e manutenção de relações de dominação assimétricas. “É um trabalho que exige tanto uma sensibilidade às características estruturais das formas simbólicas, como uma consciência das relações entre indivíduos e grupos” (THOMPSON, 1995, p.380).

A dicotomia entre dominação e poder é um campo importante para entendermos a ideologia a partir de Thompson (1995). O poder é entendido como qualidade, como uma característica ou uma capacidade pessoal. Nesse caso, o poder é representado nas ações do indivíduo, ou grupo, quando esses podem fazer alguma coisa. Já a dominação é uma relação e a sua existência necessita do outro para existir. A ideologia, no caso específico deste trabalho, é uma relação de dominação, quando se expropriam qualidades, capacidades de decisão de outras pessoas, de outros grupos. Também o é quando se expropria o poder, a capacidade de trabalho de outros seres humanos (GUARESCHI, 2000, p.62).

No caso da dominação étnico-racial, os pesquisadores têm se confrontado com categorias de análises discursivas que expressam a dissimulação, o silêncio, a naturalização, a ocultação expressada por meio do fenômeno social brasileiro nos últimos séculos como racialização. Esse fenômeno social estabeleceu o branco como norma e como “superior” hierarquicamente (SILVA, 2012, p.117).

3. ANÁLISE DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

A análise de contexto irá ajudar a compreender o campo de interação em que o discurso sobre a relação entre negros e brancos se encontra. Isso ocorre numa trajetória em que as instituições sociais foram e são constantemente acionadas para negar ou reconhecer o racismo no Brasil e espelham-se, majoritariamente, no modelo eurocêntrico.

Essa parte de nossa reflexão irá ajudar na discussão teórica sobre as distinções raciais e sobre a organização do pensamento sócio-histórico-racial brasileiro. Também irá confrontar evidências das assimetrias e das diferenças sistemáticas da vida social que ocorrem na comparação das rotinas de negros e brancos (THOMPSON, 1995, p.367). Esse resgate é importante, principalmente ao pensarmos que “a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação” (BOURDIEU, 2009, p.205). Categorias essas que hegemonizaram a cultura ocidental como a civilizada, a única capaz de chegar ao ápice do desenvolvimento humano. Ao refletirmos sobre a força e o poder que uma corrente religiosa pode exercer ou influenciar nos contextos sócio-históricos e nas decisões individuais que todos ou quase todos devem tomar no cotidiano de suas vidas, entende-se por que essa reflexão, revisionista e histórica, sobre pensamento brasileiro é importante. Ao discutirmos sobre a ruptura da continuidade, temos que estar cientes do legado e da legitimidade que tais contextos conferem a determinados grupos.

3.1. SOBRE TEORIAS DE RAÇA NO PENSAMENTO SOCIAL

As práticas e as atitudes dos sujeitos, o tempo todo, ao longo de nossa história sócio-racial, desafiam-nos a tensionar as estruturas sociais e a identificar se as assimetrias e as diferenças são sistemáticas ou estáveis. Principalmente quando os sujeitos envolvidos nesse tema deixam de ser objeto de estudo e passam a sujeitos da sua própria história, provocam reflexões como a de Guerreiro Ramos (1965) que, ao escrever a obra de maior visibilidade de toda a sua produção sociológica, *A redução sociológica*, traça uma perspectiva argumentativa do que pretendemos desenvolver nesse tópico. Para o pesquisador, “quanto mais uma população assimila hábitos de consumo não vegetativo, tanto mais cresce a sua consciência política e

maior se torna a sua pressão no sentido de obter recursos que lhe assegurem níveis superiores de existência” (RAMOS, 1965, p.78).

Na sua proposição de análise do contexto sócio-histórico do objeto de estudo, Thompson (1995) ajuda-nos a problematizar sobre o estudo das assimetrias. Ao utilizamos o seu método de análise, permitimo-nos compreender a estrutura social e principalmente identificar quais “manifestações não são apenas de diferenças individuais, mas diferenças coletivas e duráveis em termo de distribuição e acesso a recursos, poder, oportunidades e possibilidade de realização” (THOMPSON, 1995, p.367). A nossa pesquisa está inserida na linha de políticas educacionais, mormente naquela que se destina à educação das relações étnico-raciais. As estratégias ideológicas de Thompson (1995) irão ajudar no exame da construção simbólica que políticos e intelectuais lançaram sobre a marcha civilizatória tendo como referencial a Europa frente ao continente africano e aos seus descendentes “incivilizados sem história”. Como ferramenta de apoio nessa contextualização utilizaremos o conceito de legado sobre como a nossa elite de intelectuais e de políticos substanciou uma ideia de nação e uma construção da identidade nacional que negava a contribuição e a herança dos africanos e de seus descendentes da diáspora. O conceito de ruptura da continuidade aborda em que medida e circunstancias o signo desse imaginário permanece no constructo social que atribui aos descendentes do continente africano não possuírem anterioridade histórica. Tal conceito tem como desafio romper com essas categorias que subjugam os personagens herdeiros das tradições culturais do continente africano.

3.2. A CONSTRUÇÃO DO LEGADO E SUAS MATRIZES IDEOLÓGICAS

A onipresença do “racismo europeu” considerava que os africanos e os africanos da diáspora não seriam detentores de discurso político legítimo, como se vê na obra de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1989 [1830]), por exemplo. Para esse autor alemão, a África não é um continente e sim “é um país criança” e está em envolta de uma “negrura da noite, fora da luz da história consciente” (1989 [1830] p.180)¹¹. Não

¹¹Segundo Hegel (1989[1830]) El África propiamente dicha no tiene interés histórico propio, sino el de que los hombres viven allí en la barbarie y el salvajismo, sin suministrar ningún ingrediente a la civilización. Por mucho que retrocedamos en la historia, hallaremos que África está siempre cerrada al contato con el resto del mundo; es Eldorado recogido em sí mismo, es el país niño, envuelto em la negrura de ka noche, allende la luz de la historia consciente (p.180)

há para Hegel na África “nenhuma subjetividade e sim somente uma serie de sujeitos que se destroem”¹² sem história e a sua população “está em estado bruto; configura nesse continente a selvageria e a Barbárie de homens feiticeiros (HEGEL, 1989[1830],p.182 e 184)¹³. Hegel e outros não pouparam suas críticas à população do continente africano e podemos descrever que suas conotações aos seres humanos daquele continente se estenderam a todos os descendentes da diáspora africana. Não é surpresa que boa parte da elite pensante e letrada em meados do século XIX e início do século XX celebraram o pensamento hegemônico pautado no racismo europeu. É na Europa que surgem as primeiras publicações com as bases teóricas do movimento, que defendia a existência de raças humanas e uma hierarquia “natural” entre elas. Tais teorias acarretaram um legado histórico do branco europeu como “grupo étnico-racial dominante e civilizado” em detrimento aos Outros grupos étnicos. Como declara Van Dijk:

Do Norte ao Sul, no México, na Venezuela, na Colômbia, no Peru e, especialmente, no Caribe e no Brasil, as pessoas de origem africana foram sistematicamente inferiorizadas em todos os domínios da sociedade. Preconceitos contra os negros aliados a uma vasta rede de práticas discriminatórias reproduziram, por conseguinte, a pobreza, o baixo *status* e outras formas de desigualdade social no que concerne ao branco dominante e às elites mestiças (2008, p.13)

Posteriormente, dentro da perspectiva de ressignificar e de permitir que os novos sujeitos sociais releiam e interpretem a sua própria história, encontramos nos autores pós-colonialistas¹⁴ não apenas uma redefinição da nova política cultural da

¹²Segundo Hegel (1989 [1830]) En esta parte principal de África, no puede haber em realidad historia. No hay más que casualidades, sorpresas, que se suceden unas a otras. No hay ningún fin, ningún Estado, que puede perseguirse; no hay ninguna subjetividad, sino solo una serie de sujetos que se destruyen (p.182).

¹³Segundo Hegel (1989 [1830]) En África todos son hechiceros (p.184).

¹⁴De acordo com (GIROUX, 1999, p. 49) e com os estudos que estamos realizando, a literatura sobre o anticolonialismo e o pós-colonialismo é vasta e inclui nomes com suas respectivas obras: Frantz Fanon, *The Wretched of the Earth; Black skin, White Masks* (Nova York: Grove Press, 1976), Kwame Nkrumah, *Consciencism* (Nova York: Monthly Review Press, 1964); Albert Memmi, *The Colonizer and Colonized* (Boston: Beacon Press, 1965); Ngũgĩ Wa Thiong’O, *Decolonizing the Mind*; Jan Carew, *Fulcrums of change* (Trenton, N.J: Africa World Press, 1988); Edward W. Said, *Orientalism* (Nova York: Vintage Books, 1979); Rinajit Guha e Gayatri C. Spivak, Eds., *Selected Subaltern Studies* (Nova York: Oxford University Press, 1988); Número especial de *Inscriptions sobre ‘Feminism and the Critique of Colonial discourse’*, Nos.3/4(1988); James Clifford, *The Predicament of Culture*(Cambridge: Harvard University Press, 1988); Marcien Towa, *Léopold Sedar Senghor: negritude ou servitude?* Yaoundé, Ed. Clé, (1971); Kabengele Munanga, *Negritude: usos e sentidos – Belo Horizonte – Autêntica*, (2009); Cheikh Anta Diop, *Civilisation ou barbarie*, Paris: Présence Africaine (1981); Nkolo Foé, *África em diálogo, África autoquestionamento: Universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica*, Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.47, p.175-228, jan/mar. 2013 Editora UFPR.

diferença, mas o tensionamento e a ruptura desse velho legado que subjugava os africanos e seus descendentes da diáspora africana à categoria de raça inferior. O que se verifica nas últimas décadas é a construção de uma consciência de resistência e de luta pelo respeito da diversidade, por meio de práticas institucionais e epistemológicas que vão além das já constituídas historicamente pelo legado colonialista. É importante ressaltar o comentário de Cornel West a esse respeito:

Distinctive features of the new cultural politics of difference are to trash the monolithic and homogeneous in the name of diversity, multiplicity, and heterogeneity; to reject the abstract, general, and universal in light of the concrete, specific, and particular; and to historicize, contextualize, and pluralize by highlighting the contingent, provisional, variable, tentative, shifting, and changing. Needless to say, these gestures are not new in the history of criticism or art, yet what makes them novel—along with the cultural politics they produce—is how and what constitutes difference, the weight and gravity it is given in representation, and the way in which highlighting issues like exterminism empire, class, race, gender, sexual orientation, age, nation, nature, and region at this historical moment acknowledges some discontinuity and disruption from previous forms of cultural critique. To put it bluntly, the new cultural politics of difference consists of creative responses to the precise circumstances of our present moment—especially those of marginalized First World agents who shun degraded self—representations, articulating instead their sense of the flow of history in light of the contemporary terrors, anxieties, and fears of highly commercialized North Atlantic capitalist cultures (with their escalating xenophobias against people of color, Jews, women, gays, lesbians, and the elderly) (1990, p.93)¹⁵.

O deslocamento e o tensionamento epistemológico impulsionam os novos sujeitos a requererem novas propostas pedagógicas que tenham como princípio básico a contextualização, a pluralização e a historização como estratégia de ruptura do discurso monolítico. Necessariamente, para que isso ocorra, o rompimento com o antigo legado é imprescindível. São esses os desafios que os novos sujeitos assumem ao reconhecer nos discursos pós-coloniais a perspectiva de reler a sua própria história; agora não mais como objeto dela e sim como seus sujeitos. Encontra-se nos autores pós-colonialistas a revisão crítica do que representaram os discursos e as ideias dos pensadores e filósofos modernos sobre a humanidade ou não do negro. Inclusive, tal revisão passa pela discussão da importância das ideias colonialistas na

¹⁵Tradução encontrada em Giroux (1999, p.32): “podar o monolítico e homogêneo em nome da diversidade, da multiplicidade e da heterogeneidade; rejeitar o abstrato, o geral e o universal à luz do concreto, do específico e do particular; e historiar, contextualizar e pluralizar, destacando o contingente, provisional, variável, tentativo, alterado e móvel ... o que torna essas ideias novas - juntamente com a política cultural que produzem - é o como e o que constitui a diferença, o peso e a gravidade que ela recebe na representação, e a maneira em que, neste momento histórico, a ênfase em questões como extermínio, império, classe, gênero, orientação sexual, idade, nação, natureza e região reconhece parte da descontinuidade e do rompimento com as formas anteriores da crítica cultural”.

formação do pensamento e da cosmovisão das elites pensantes (branca e, muitas vezes, mestiça). A relevância dessa discussão tem em vista o grau de importância que adquiriram alguns cânones¹⁶, tanto colonialistas, quanto pós-colonialistas, na história, na construção e na formação de muitos os quais partiam das suas colônias, ou ex-colônias, para se formarem a partir do viés eurocêntrico. Por mais que estejamos cientes de que os textos clássicos devam ser avaliados unicamente em termos históricos, também temos de estar cientes de que os pensadores Iluministas gozaram e gozam de um *status* privilegiado. Como define Jeffrey Alexander,

Um clássico é resultado do primitivo esforço da exploração humana que goza de status privilegiado em face da exploração contemporânea no mesmo campo. O conceito de status privilegiado significa que os modernos cultores da disciplina em questão acreditam poder aprender tanto com o estudo dessa obra antiga quanto com o estudo da obra de seus contemporâneos. Além disso, tal privilégio implica que, no trabalho diário do cientista médio, essa deferência se faz sem prévia demonstração: é tacitamente aceita porque, como clássica, a obra estabelece critérios básicos em seu campo de especialidade (1999, p.24).

Thompson (1995) propõe como método da Hermenêutica de Profundidade a superação daquilo que Alexander (1999, p.24) mostra ser “tacitamente aceito porque, como clássica, a obra estabelece critérios básicos em seu campo de especialidade”. O processo de interpretação ou reinterpretação como método da análise sócio-histórica e da análise formal ou discursiva “transcende a contextualização das formas simbólicas tratadas como produtos socialmente situados, e o fechamento das formas simbólicas tratadas como construções que apresentam uma estrutura articulada” (THOMPSON, 1995, p.376). Para Thompson, as formas simbólicas ou discursivas “representam algo, referem-se a algo e dizem alguma coisa sobre algo” (1995, p.376). Pode-se perceber a atuação dessas formas simbólicas tratadas discursivamente na maneira com a qual certos filósofos Iluministas pensavam o papel do negro. Autores como Immanuel Kant (1724-1804), David Hume (1711-1776), Alexis de Tocqueville (1805-1859), Auguste Comte (1798-1857), Montesquieu (1689-1755), Voltaire (1694-1778), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), que detinham e detêm um *status*

¹⁶Segundo Alexander, ‘A importância dos Clássicos’ discute o seguinte: “para os autores do positivismo, a própria questão da relação entre ciência social e os clássicos conduz imediatamente a outra: existirá mesmo uma relação dessas? Por que as disciplinas que se dizem orientadas para o mundo empírico e para o acúmulo de conhecimento objetivo sobre ele precisam recorrer a textos escritos por autores que já morreram e se foram há muito tempo? Segundo os cânones do empirismo, afinal de contas, o que quer que fosse relevante em tais textos já deveria ter sido, de longa data, verificado e incorporado à teoria contemporânea ou refutado e lançado à lata de lixo da história” (1999, p.23).

privilegiado no pensamento moderno contemporâneo, estavam “convencidos da inferioridade congênita dos negros” (FOE, 2013, p.184).

Aporia, em que tudo aquilo que no cotidiano da vida prática se manifesta como sendo senso comum, outrora foi senso. Ao tratarmos de legado e das matrizes ideológicas não há como não reportarmos aos grandes autores do pensamento europeu que se tornaram grandes influenciadores da ordem pensante no ocidente. O processo de ruptura terá que perpassar pelos matizes conceituais que conotaram durante séculos a dicotomia entre os indivíduos e com isso estabeleceram relações assimétricas de poder e valorização hierárquica de ideias. Autores como Théophile Obenga (1990), Edward Said (1995), Nkolo Foè (2008), Cheich Anta Diop (1981), Marcien Towa (1979), Frantz Fanon (2008) e Aimé Césaire (2010) se dispuseram a reinterpretar e retomar a iniciativa histórica a partir de uma narrativa emancipatória que exaltava “no protagonismo negro a única via possível para a descolonização política e mental das sociedades negras sob dominação ocidental” (CÉSAIRE, 2010, p.17). Acerca da ruptura do legado epistemológico eurocêntrico acadêmico da América Latina e dos Estados Unidos, alguns estudos propuseram vieses epistemológicos confrontando a hegemonia europeia, entre eles os de: Enrique Dussel (1986), Aníbal Quijano (2000), Walter D Mignolo (2003), Ramón Grosfoguel (2006), Nelson Maldonado–Torres (2008), Abdias do Nascimento (1968,1980). Estes autores assumiram uma perspectiva interpretativa e reinterpretaiva baseados no discurso crítico da Filosofia da Libertação; do Multiculturalismo; do Quilombismo; das Epistemologias Descoloniais; da Diversidade; das Identidades Plurais; do combate ao racismo; da crítica ao Racismo Epistêmico; da crítica à colonialidade; da crítica à colonialidade do ser. Tal perspectiva teve como direcionamento o encorajamento de fomentar intelectuais que rompam com o colonialismo presente nos manuais de aprendizagem, nos livros didáticos, nos boletins informativos, nos critérios de seleção de trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na estereotipização das manifestações, sejam elas religiosas, linguísticas, artísticas, comportamentais dos povos não brancos. Nas palavras e argumentação de Ramón Grosfoguel (2006), que analisa o racismo epistêmico, a produção de conhecimento pelos privilegiados pensadores europeus são pautados no etnocentrismo e no eurocentrismo e sustenta uma lógica que invadiu todos os campos imaginários da formação humana e estabeleceu a exclusividade da verdade sobre as diferentes formas simbólicas que as

sociedades representam como legítimas; arraigadas à filosofia, à ciência, inclusive à religião. Desse modo, Grosfoguel (2006) prossegue:

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial”. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (*identity politics*) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. Se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam, os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ ou euro-norte-americanos[...] O mito que entretanto subjaz à academia é o discurso cientificista da “objetividade” e “neutralidade” que esconde o “*lócus* de enunciação”, ou seja, quem fala a partir de qual corpo e espaço epistêmico nas relações de poder se fala. Sob o mito da “ego-política do conhecimento” (que na realidade sempre fala a partir de um corpo masculino branco e uma geopolítica do conhecimento eurocentrada) se desautorizam as vozes críticas provenientes dos pensadores de grupos subalternos inferiorizados pelo racismo epistêmico hegemônico (p.17).

A citação revela e ressalta como o racismo epistemológico se constituiu e as consequências desse fenômeno podem ser verificadas quando observarmos que os conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos de graduações nas universidades brasileiras pautam e reverenciam matriz europeia. Isso fica evidente ao ponderarmos que um estudante ao fim de seu curso de 4 ou 5 anos na graduação, poderá concluí-lo sem nunca ouvir ou estudar Abdias Nascimento (1980) e o Teatro Experimental do Negro (TEN) e intelectuais como Lélia Gonzáles (1983) e Conceição Evaristo (2011). Segundo Walter Praxedes, esse cenário ajuda-nos a problematizar e tensionar o eurocentrismo e o discurso racista presente nas obras dos mais renomados pensadores europeus. Esses, ao abordarem os grupos humanos em seus trabalhos, classificavam-nos como “pertencentes a raças e etnias misteriosas, donas de comportamentos selvagens, ideias atrasadas, costumes e religiões primitivas e bizarras, aparências horripilante e ideias irracionais” (PRAXEDES, 2008, p.1). Nesse caso, o não reconhecimento de humanidade aos povos não europeus transpõe aos estudantes defrontarem com um problema crucial de ordem ontológica, pois estabelece a negação da anterioridade histórica a que as populações africanas e africanas da diáspora estão submetidas. É uma questão ontológica por que essas populações foram tratadas como não-ser.

Os pensadores iluministas dominaram o discurso público do século XVII ao XIX e, com o advento do Iluminismo e a criação de uma ciência geral do ser humano, esperava-se que esse movimento filosófico corrigisse “a imagem negativa que se tinha do negro” (MUNANGA, 2009, p.29). Ocorreu o oposto disso e pensadores importantes como Voltaire (1963 *apud* FOE, 2013, p.187) consolidaram a noção depreciativa herdada de pensadores anteriores ao detalhar a inferioridade dos negros em questões de traços físicos e intelectuais e afirmaram ainda que a inferioridade da inteligência dos negros em relação a outras espécies de homens é espantosa. Como ressalta Foè sobre a suposta inferioridade dos negros:

Mas o pior é que Voltaire insiste sobre a inferioridade dos Negros para legitimar sua servidão. A prova para ele é a existência da diferença e da permanência das características das nações que mudam raramente. Isto explica o fato de que “os negros são os escravos dos outros homens. Nós os compramos nas costas da África como animais”. Voltaire detalha os motivos dessa inferioridade que é, antes de tudo, física: os Negros têm os olhos arredondados, o nariz achatado, os lábios sempre grossos, as orelhas diferentemente desenhadas, a lã sobre a cabeça etc. A inferioridade é também intelectual. Segundo Voltaire, a medida de sua inteligência mostra as diferenças prodigiosas entre os negros e outras espécies de homens. Ele reconhece que a inteligência dos Negros não é de uma natureza diferente em relação ao entendimento do branco, mas ele sublinha sua inferioridade. Por exemplo, os negros não são capazes de uma grande atenção, eles calculam pouco e não parecem feitos nem para as vantagens, nem para os abusos de nossa filosofia. Eles são originários dessa parte da África como os elefantes e os macacos; eles acreditam que nasceram em Guiné para serem vendidos aos Brancos e para servi-los (2013, p.187).

O que estudiosos como Munanga (2006) e Foè (2013) salientam acerca desse período histórico é o espírito da época, em que pensadores e movimentos importantes concebiam o negro como selvagem, sem humanidade. À época, segundo Foè (2013, p.188), o pêndulo da contradição da filosofia e do movimento que estava por detrás via a liberdade como movimento em si “em detrimento da igualdade e da fraternidade”. A obra *O espírito das leis* e a ambiguidade que cercava seu autor Montesquieu, se ele era “racista ou não, antiescravista ou não” (FOE, 2013, p.188), não o impediu de reproduzir os mesmos preconceitos da época. Consideremos os argumentos do filósofo no seguinte trecho:

Se eu tivesse que defender o direito que tivemos de escravizar os negros, eis o que diria: tendo os povos da Europa exterminado os da América, tiveram que escravizar os da África a fim de utilizá-los no desbravamento de tantas terras. O açúcar seria muito caro, se não se cultivasse a planta que o produz pelos escravos. Aqueles a que nos referimos são negros da cabeça aos pés e têm o nariz tão achatado que é quase impossível lamentá-los. Não

podemos aceitar a ideia de que Deus, que é um ser muito sábio, tenha colocado uma alma, sobretudo uma boa, em um corpo negro. É tão natural pensar que é a cor que constitui a essência da humanidade que os povos da Ásia que fazem eunucos privam sempre os negros da relação que eles têm conosco de uma maneira mais acentuada. Pode-se julgar a cor da pele, dos cabelos, que entre os Egípcios, os melhores filósofos do mundo, eram de uma tão grande importância que eles matavam todos os homens ruivos que lhes caíam nas mãos. Uma prova de que os negros não têm o senso comum é que eles dão mais atenção a um colar de vidro do que de ouro, fato que, entre as nações civilizadas, é de uma tão grande consequência. É impossível que nós suponhamos que essas gentes sejam homens, porque, se nós os supusermos homens, começaríamos a acreditar que nós próprios não somos nem mesmo cristãos. Os espíritos mesquinhos exageram muito a injustiça que se faz aos africanos. Pois, se ela fosse tal como eles dizem, não teria ocorrido aos príncipes da Europa, que fazem entre eles tantas convenções inúteis, de fazer uma convenção geral em favor da misericórdia e da piedade? (MONTESQUIEU, 2005, p.296).

Não se pode omitir a importância desses autores. Por outro lado, a sua presença obrigatória nos currículos dos diversos cursos de formação e por muitas vezes a não contraposição de suas ideias permite um senso léxico que se configura em elementos simbólicos do cotidiano. Como esboçada por Kant (1993 [1764]) na sua obra *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, há uma noção muito presente nos cursos de filosofia em que caracteriza assim os negros africanos:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já que entre brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre ele, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos encantamentos. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas (KANT, 1993 [1764], p.78).

Para Kant (1993 [1764], p.65) o sublime e o belo como traços que exprimem sentimentos estavam no continente europeu e o autor elenca as características dos italianos, franceses, espanhóis, ingleses e alemães realçando os aspectos que conotam a esses povos os caracteres do sublime e do belo; ao passo que os negros do continente africano não possuíam, por natureza, nenhum sentimento que se

elevasse acima do ridículo, ao contrário dos europeus têm como característica o “sentimento refinado”. Importante salientar que, do ponto vista político, sabemos que o filósofo Immanuel Kant foi, segundo Hilton Japiassú e Danilo Marcondes (1991), um dos iluministas que mais profundamente influenciou a formação da filosofia contemporânea.

Encontramos perspectiva hierarquizante também nos escritos do sociólogo Auguste Comte, criador do positivismo e considerado por Raymond Aron (1999, p.98) “um reformador social”. Comte entendia a sociedade e a caracterizava pela etapa de desenvolvimento espiritual que ela teria alcançado. Este teve grande influência no Brasil e na formação do pensamento social brasileiro na transição da segunda metade do século XIX e teve muitas das suas ideias incorporadas à Constituição de 1891, primeira da República brasileira. No *Curso de Filosofia Positiva*, publicado originalmente em 1830, sobre a análise das conquistas coloniais do século XIX estabeleceu “a preponderância material dos povos mais evoluídos sobre os menos evoluídos” (1894, p.3)¹⁷. Na visão do autor existe incontestável superioridade da raça branca como instinto característico da sociabilidade moderna (COMTE, 1894, p.3). E ressaltava no início da lição 52 da obra a seguinte indagação sobre a superioridade da raça branca em relação aos negros: “Por que a raça branca possui de modo tão pronunciado, o privilégio efetivo do principal desenvolvimento social e porque a Europa tem sido o lugar essencial dessa civilização preponderante?” (1894, p.17-18).¹⁸ O próprio autor responde a essa indagação apoiando-se numa sociologia concreta e das leis fundamentais do desenvolvimento social sobre a “superioridade” da população branca em relação à população negra. Sobre isso, o filósofo aponta:

¹⁷ Segundo Augusto Comte (1894, p.3) “Notre exploration historique devra donc être presque uniquement réduite à elite ou l’avant-garde de l’humanité, comprenant partie de La race blanche ou les nations européennes. Em nous bornant même, pour plus de précision, surtout dans les temps modernes, aux peuples de l’Europe occidentale. A une époque quelconque, notre appréciation rationnelle devra être principalement relative aux véritables ancêtres politiques de cette population privilégiée, quelle que soit d’ailleurs leur patrie. Em um mot, nous ne devons comprendre, parmi les matériaux historiques de cette première coordination philosophique Du passe humain, que des phénomènes sociaux ayant évidemment exerce une influence réelle, au moins indirecte ou lointaine, sur l’enchaînement graduel des phases successives qui ont effectivement amené l’état présent des nations les plus avancées”.

¹⁸ Segundo Augusto Comte (1894, p.17-18) “Je choisis, à CET effet, attendu sa haute importance, l’explication special de l’agent et du theater de l’évolution sociale la plus complete, de celle qui, d’après les motifs précédemment indiqués, doit être le sujet presque exclusif de notre opération historique. Pourquoi La race blanche possède-t-elle, d’une manière si prononcée, Le privilège effectif Du principal développement social, ET pourquoi l’Europe a-t-elle été le lieu essentiel de cette civilisation preponderante?”.

a organização característica da raça branca, e sobretudo quanto ao aparelho cerebral, alguns germes positivos de sua superioridade real; embora os naturalistas estejam, hoje, muito longe de chegar a um acordo a esse respeito. Igualmente, sob o segundo ponto de vista, podem-se entrever, de um modo pouco mais satisfatório, diversas condições físicas, químicas e mesmo biológicas que certamente tiveram alguma influência sobre a eminente propriedade das regiões europeias de servir até hoje de teatro essencial desta evolução preponderante da humanidade (COMTE, 1894, p. 18)¹⁹.

De acordo com Dante Moreira Leite (2007) também no Brasil se esteve muito próximo de teorias desenvolvidas a partir das questões climáticas sobre o desenvolvimento e a evolução da espécie humana, marcantes em autores como Silvio Romero (1888). O cientificismo do século XIX também se baseou nessas referências para fundamentar suas teses (LEITE, 2007, p.237). A concepção explicitada na citação revela o que foi a política racial brasileira do embranquecimento, levada a cabo principalmente entre 1872 a 1940 no Brasil. Talvez possamos vislumbrar os fundamentos e a legitimação (THOMPSON,1995) dos argumentos para tal política racializada.

Outro autor, Alexis Tocqueville (2005 [1835]), foi considerado por Aron (1999) um dos mais importantes pensadores políticos do século XIX, comparável a Montesquieu. Tocqueville (2005 [1835]) discutiu a democracia e a igualdade de condição, definindo-a como a situação em que todos os indivíduos que compõem coletivamente o ambiente democrático sejam socialmente iguais. Isso explicou e implicou a ideia da democracia da igualdade social. Esta concepção de democracia foi inspirada na experiência que o autor teve em 1831 nos Estados Unidos. Mesmo com toda a destreza em realizar uma análise dos fenômenos das instituições políticas estadunidense, Tocqueville (2005 [1835]) não se livrou da perspectiva de hierarquizar negros e brancos, afirmando o autor expressar sobre os grupos humanos que compunham a população nos Estados Unidos que “entre esses homens diferentes, o primeiro a atrair os olhares, o primeiro em luz, em força, em felicidade é o homem branco, o europeu, por excelência; abaixo dele aparecem o negro e o índio” (TOCQUEVILLE, 2005 [1835], p.374). O autor ressaltou ainda que a opressão que as

¹⁹ Segundo Augusto Comte (1894 p.18) Sans doute, on aperçoit déjà, sous le premier aspect, dans l'organisation caractéristique de la race blanche, et surtout, quant à l'appareil cerebral, quelques germes positives de sa supériorité réelle; encore tous les naturalistes sont-ils aujourd'hui fort éloignés de s'accorder convenablement à cet égard. De même, sous le second point de vue, on peut entrevoir, d'une manière un peu plus satisfaisante, diverses conditions physiques, chimiques et même biologiques, qui ont dû certainement influencer, à un degré quelconque, sur l'éminente propriété des contrées européennes de servir jusqu'ici de théâtre essentiel à cette évolution prépondérante de l'humanité”

populações indígenas sofreram juntamente com a população negra nos Estados Unidos foram males irremediáveis ao processo de “civilização” pelo que esses povos estavam submetidos aos homens (europeus) mais civilizados (TOCQUEVILLE, 2005 [1835], p.392-393). Essas declarações sobre a população negra estadunidense são impactantes e devem ser contextualizadas ao momento histórico, mas não podemos negar que esses intelectuais influenciaram a ciência política contemporânea e que tais declarações exemplificam como o senso unificou grandes autores clássicos desse período quando o assunto era tratar da população negra.

O argumento que trazemos para a tese é tais arquétipos hegemônicos presentes nestes discursos dos filósofos iluministas e de outros pensadores europeus ajustaram e modelaram o *status quo* da relação entre negros e brancos, seja no continente africano, seja com os africanos da diáspora. O projeto civilizador tem um forte traço iluminista, sendo a razão a sua glorificação (BARRETO, 1995). Nesse projeto, o evolucionismo e o etnocentrismo foram correntes de pensamento impactantes no processo de não aceitação perante os povos não europeus. Segundo Munanga (2009), a Sociedade Etnológica foi uma associação científica fundada em Paris, em 1839, e não fugiu ao seu tempo, sendo uma das instituições que fundamentou o “racismo científico”. Diferenças culturais suscetíveis de serem lidas por meio de diferenças expressas no corpo – como a cor de pele, o tipo de cabelo, a estatura – eram reconhecidas como etapas rumo ao progresso das sociedades mais avançadas: nesse caso, as sociedades europeias (SALAINI, 2013).

A outra teoria que respondeu ao seu tempo e explicava as diferentes culturas, baseando-se no predomínio exercido pelo meio ambiente, foi, segundo Munanga, o evolucionismo (2009, p.32). Esse pensamento influenciou fortemente o debate racial e colocou o “branco” como representante natural do topo da escala hierárquica das raças. O racismo doutrinal, presentes nessas correntes de pensamento, legitimou e justificou, num primeiro momento histórico, a escravidão e a colonização. Tanto como fizeram os teóricos da antropologia física, que ligaram os traços da população negra à inferioridade devido à cor da pele escura e ao cabelo crespo e atribuíram à superioridade da população branca a pele clara, o cabelo liso e o rosto ortognato.

Ideologicamente, a antropologia física e a etnologia no século XIX constituíram as ciências auxiliares e ajudaram a esconder os objetivos socioeconômicos das empresas imperialistas e colonialistas (MUNANGA, 2006; FOE, 2013). Importante salientar que a desumanização da população negra africana e da população negra da

diáspora não se limitou apenas a esse racismo doutrinal. Munanga (2009, p.37) ressalta que há um legado epistemológico que transcenderá em formas explícitas e implícitas de racismo; há todo um conjunto de indivíduos que concebem como valorização a branquidade e todas as subseqüentes formas de dominação social, econômica e cultural vindas desse modelo. Nesse sentido, independentemente da origem étnica do indivíduo, o que conta é a sua assimilação ideológica e epistemológica. O que se vê nos não-europeus (Outros) é o ser inferior, a desvalorização.

3.3. A PROBLEMATIZAÇÃO DAS TEORIAS RACIAIS NO BRASIL

A HP de Thompson (1995) auxilia no exame do sentido, mobilizado pelas formas simbólicas da compreensão cotidiana, das práticas de recepção e apropriação rotineiras “e as condições sócio-históricas em que práticas de recepção e processo de compreensão acontecem” (1995, p.37). A ruptura da continuidade consiste em desvelar as grandes narrativas da época moderna²⁰ que estabeleceram doutrinas, métodos, ideias, tecnologias e ciências que acarretaram o controle do comportamento humano²¹, legitimando discursos e práticas que fundamentaram um legado epistemológico e material que abrange relações de poder desiguais no acesso ao trabalho, à educação, à saúde e à habitação, aos seus direitos civis e políticos. A ruptura da continuidade tem como desafio, diante do legado que ligou o preconceito racial com o religioso, desconstruir do imaginário brasileiro valores e ideias que subjagam os afro-brasileiros como herdeiros de uma cultura “incivilizada”, “selvagem” e impregnada de fetichismo.

No tocante a isso, sendo objeto de nossa reflexão o Ensino Religioso brasileiro e as suas legislações, defrontamo-nos na atualidade com estruturas consideradas “naturais”, como por exemplo, os obstáculos e rejeições que professores enfrentam

²⁰ Foè (2013, p.218) considera que “o pós-modernismo e o pós-colonialismo têm um mérito incontestável, o de colocar no centro das suas preocupações a questão essencial das condições políticas do diálogo das culturas através da crítica das grandes narrativas da época moderna: a Razão, o Estado, o progresso, a emancipação, etc.”.

²¹ Leite (2007, p.237) salienta que “fundamentalmente, o prestígio das ciências naturais e a tentativa de cientificar o conhecimento do homem decorreram não do progresso científico, mas da tecnologia científica. Vale dizer, quando as aplicações tecnológicas permitiram a transformação mais eficiente da natureza - seja pela utilização da energia seja pelo controle físico dos organismos -, a ciência tinha demonstrado sua eficiência e sua utilidade. E o seu prestígio, fora dos círculos de especialistas e curiosos, decorreu dessas aplicações e, especialmente, da ideia de chegar ao controle do comportamento humano”.

segundo Liliana de Mendonça Porto (2014) ao tentar ensinar no contexto de sala de aula as temáticas relacionadas às religiões de matriz afro-brasileira. Essas dificuldades e enfrentamentos podem estar relacionadas ao “universo do feitiço”, “magia negra” (PORTO, 2014, p.2) ou algo mais profundo que nos remete ao que descreveu Mario Teixeira de Sá Junior (2010), o fato de a “proibição de batuques dos negros por serem associados às práticas de mágicas e feitiçarias já [existir] no período setecentista” (p.132).

Os enfrentamentos a que as religiões de matriz afro-brasileira são submetidas, tanto no contexto escolar como no cotidiano rotineiro, ressaltam que, após mais de uma década de implementação da Lei 10.639 de 2003, as práticas simbólicas dos africanos e de seus descendentes estão ainda relacionadas a estereótipos negativos, remetendo à feitiçaria, à imoralidade, à violência, à incivilidade e à degeneração. Também o estudo dessa temática pode representar o *ethos* que representa os africanos e seus descendentes no conjunto da sua legitimação. Esta nas últimas décadas foi representada por conquistas que têm como potencialidades e desafios recriar discursos a partir de outros cânones. Outras visões de mundo têm aparecido para que o legado da hegemonia da hierarquia branca (muitas vezes representada na temática religiosa do Brasil) “dê lugar a discursos plurais” (SILVA, P, 2010, p.714).

Durante um bom tempo no contexto sócio-histórico brasileiro os negros e os índios foram subjugados por justificativas religiosas, sociais, políticas e morais. Desde que os portugueses aportaram nas costas brasileiras em 1500, na noite de 24 de abril, Pedro Álvares Cabral colocou-os como novos donos da terra. O papel da terra descoberta na ultramarina expansão comercial portuguesa foi de “não apenas um novo mundo, mas também um mundo diferente, que deveria, além da descoberta, suscitar a invenção de modelos de pensamento e de ação” como descreveu Raymundo Faoro (2001, p.117). Apesar de a descoberta não estar totalmente articulada com as navegações asiáticas e africanas, ela reenquadrou o mercantilismo português. Dessa relação de sentido do descobridor português, há um dado ontológico que Faoro salienta: “o descobridor, antes de ver a terra, antes de estudar as gentes, antes de sentir a presença da religião, queria saber do ouro e prata” (2001, p.117). Pero Vaz de Caminha, além do lado mercantil da descoberta, identificou no novo mundo terras virgens, ocupadas de bons selvagens. Nesse palco do paraíso, ele descreve os habitantes nativos da nova terra: “a feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura

alguma” (CAMINHA, 1963 [1500], p.2). Deslumbrou-se Pero Vaz de Caminha, que viu nessas gentes de corpos tão saudáveis mulheres bem feitas e redondas, mas que não lavram e nem criam (CAMINHA, 1963 [1500], p.9).

A simplicidade e o acatamento comparados ao dos pardais instiga no burocrata escrivão que toda a inocência presenciada leva a um só caminho: o cristianismo. Inocência, verificada na ausência (suposta) de nenhuma adoração, como descreve o escrivão:

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E portanto se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir se - á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o Ele nos para aqui trazer creio que não foi sem causa. E portanto Vossa Alteza, pois tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E prazerá a Deus que com pouco trabalho seja assim! (CAMINHA, 1963 [1500], p.9).

Toda essa simpatia do escrivão português não impediu a coroa portuguesa de primeiro, em troca de pequenos objetos e utensílios, utilizar a mão de obra indígena na exploração do pau Brasil e depois os índios escravizados na plantação de cana e nos engenhos de açúcar. A falta de adaptação da mão de obra indígena ao trabalho açucareiro serviu de dissimulação para a economia mercantil, que viu na escravização africana um lucro vantajoso, pois o escravizado indígena era apreendido na própria colônia e por isso não geraria todo o comércio ao redor do escravizado africano. É o que constatam outros pesquisadores, como Hilton Costa:

Não faz muito tempo, era possível encontrar (e talvez ainda seja) em manuais didáticos de História, e mesmo em obras mais especializadas, a seguinte explicação para a escravização de africanos e africanas na América: como os indígenas eram preguiçosos, arredios ao trabalho regular e o recusavam veementemente, foram buscar trabalhadores mais aptos ao trabalho escravo que eram africanos e africanas. Ora, tal interpretação, além de preconceituosa, é de conteúdo muito frágil. Primeiramente porque não busca compreender por que os indígenas eram “arredios ao trabalho regular”: a verdade é que eles se mostravam arredios ao trabalho regular nos moldes europeus, pois possuíam economias próprias erigidas sobre outros valores (COSTA, 2013, p.102).

Os escravizados africanos sustentaram ²² o modelo produtivo brasileiro baseado na produção da grande propriedade fundiária. O seu tráfico entrou na lógica do capitalismo comercial para o capitalismo politicamente orientado, que durante três séculos trouxe para o Brasil aproximadamente 3 milhões e meio de africanos de diferentes padrões culturais para trabalharem na produção de gênero tropical de grande extensão. A heterogeneidade étnica constituiu os diferentes grupos de negros que foram trazidos do atual Congo, Guiné, Sudão, Angola, Moçambique e de outras regiões do continente africano. Parcela significativa de escravizados trazidos do continente africano aportou na Bahia e quase a totalidade desses povos irá constituir a população escravizada, como ressalta Edison Carneiro:

O tráfico negreiro para o Brasil concentrou no porto da Bahia a quase totalidade dos negros desses povos, às vezes mesclados a representantes de outros povos da mesma região, tshis, gás, mandês, hauças. Só mais tarde, e secundariamente, devido às limitações internacionais opostas ao tráfico, negros do sul da África chegaram à Bahia, entre os quais negros de Angola, do Congo, de Moçambique e do Quelimane (CARNEIRO, 2005, p.343).

Primeiro eles trabalharam na indústria açucareira; no século XVIII, na mineração e na pecuária. Já no século XIX, aproveitando condições favoráveis de demanda crescente nos mercados internacionais dos Estados Unidos e da Europa e a disponibilidade interna de recursos no Brasil, de acordo com Francisco Teixeira (2000, p.193) “terras, escravos, equipamentos e meios de transporte subutilizados nas lavouras canavieiras e setores de subsistência” levaram o trabalho dos escravizados a encaixar-se nas plantações de café. A opção pela escravização de africanos e africanas na América estava no alto rendimento “que esta operação oferecia aos envolvidos” (COSTA, 2013, p.104). Mesmo com o surgimento de outras justificativas que dissimulavam (THOMPSON, 1995, p.83) a eleição pela escravização das populações africanas – como mais facilidade de submetê-lo ao cativo, ou a “justificativa” religiosa (cristã), ou a “legitimidade” que veio de discursos cientificistas no século XIX que justificaram o darwinismo social²³ junto com o imperialismo europeu – é importante salientar que o fator determinante para a opção pelo trabalho de negros

²² Importante salientar que ninguém é apto para o trabalho escravo; as civilizações africanas trazidas para América foram submetidas à dinâmica mercantil da Europa.

²³ Segundo Schwarcz (2011, p.233) “o darwinismo social estava presente no Brasil desde o final dos anos 1870 e pressupunha a correlação fixa entre características biológicas, traços culturais ou sociais. Pautado numa leitura específica (e não autorizada) do livro de Darwin, o modelo ganhou, no Brasil, grandes seguidores, como Silvio Romero e Nina Rodrigues”.

e negras no regime de escravidão foi o socioeconômico, por mais que ao longo da historiografia brasileira esse viés tenha sido pouco explorado (COSTA, 2013,p.104).

A transição²⁴ para o fim da escravidão no Brasil, consumada em 1888, ocorreu através de uma série de reformas governamentais, entre elas a promulgação da Lei Eusébio de Queiroz, que proibiu o tráfico negreiro em 1850. Esse processo teve continuidade já em 1854, com a Lei Nabuco de Araújo, que elevou ainda mais as penas aos traficantes. Alguns anos depois, em 1871, a Lei do Ventre Livre beneficiou com a liberdade filhos de escravizados. A Guerra do Paraguai, ocorrida de 1865 a 1870, possibilitou nos meios políticos e entre os letrados o surgimento de um pensamento de cunho liberal que “garantia uma base teórica para o questionamento da escravidão basicamente em virtude da imputação da baixa produtividade econômica do regime escravista em comparação com a produção assalariada” (COSTA, 2013, p.108). Para os liberais brasileiros do século XIX e começo do século XX, o sistema escravocrata era um empecilho ao progresso e às mudanças orientadas pelo liberalismo. (FAORO, 2001.p. 567).

Relevante também assinalar que as formas de integração das populações de origem africana no Brasil foram múltiplas e complexas. Durante os séculos de regime escravocrata, a população negra encontrou espaços diversos de resistência e participação. Decorrem disso tanto a recriação da instituição africana dos quilombos, que se espalhou por todo o território brasileiro e teve diversas expressões de longevidade centenária, quanto a crescente presença de negros livres, que durante todo o período de transição eram percentual maior que de negros cativos e teve papel preponderante na luta pelo fim da escravidão.

As formas encontradas pelas gestões brasileiras de dar resposta a este movimento crescente foram eivadas de papel **dissimulador** (THOMPSON, 1995, p. 83) como expresso na análise da legislação anterior à abolição. Em 1885, a Lei dos Sexagenários garantiu liberdade aos escravizados com mais de 65 anos de idade, mas a falta de documentação que comprovava a idade deles e baixa expectativa de vida dos escravizados, que era menor do que a idade estabelecida para a liberdade,

²⁴Teixeira (2000) ressalta os efeitos da política tarifária protecionista realizada em 1844 pelo ministro da fazenda Manuel Alves Branco e a reação da Inglaterra em relação ao protecionismo tarifário brasileiro. Em decorrência desse protecionismo, a Inglaterra aumentou a pressão contra o tráfico negreiro, “argumentando que o Brasil não vinha cumprindo os compromissos de aboli-lo, assumidos nos acordos comerciais de 1810 e 1827, e até permitira que ele crescesse – o que era verdade” (TEIXEIRA, 2000, p.196).

tornou a lei uma dissimulação e menos abrangente do que a Lei do Ventre Livre de 1871. Entretanto, esta também dissimulou a realidade, pois, segundo Thomas Skidmore (1976, p.32), se um senhor recusasse “o pagamento da indenização do governo quando a criança atingia a idade de oito anos, tinha a ainda a opção de guardá-la, embora ‘nascida livre’, sob a sua autoridade – isto é, numa escravidão de facto – até a idade de vinte e um anos”. Em 1888, o Brasil é o último país das Américas e do Hemisfério Ocidental a passar do regime escravocrata para o regime de trabalho livre. Com a assinatura da Lei Áurea, a transição ocorreu de forma pacífica, sem guerras e sem rupturas, com os valores e as estruturas sociais permanecendo intactos. Operando um processo ideológico de **narrativização** (THOMPSON, 1995, p.83), símbolos são usados para contar uma parte da história e com isso projetar um destino coletivo que suplantou as diferenças e as divisões. Percebe-se esse procedimento nos manuais didáticos de história, que ainda publicam a imagem do fim do regime escravista como uma “concessão” branca ao povo negro (COSTA, 2013, p.107). Essa imagem, associada aos inúmeros discursos presentes ao longo de décadas subsequentes, irá realizar um ordenamento social e uma visão de mundo em que as hierarquias sociais irão lembrar em muito as formas do período escravagista. Entre elas, as “vantagens” sociais, políticas, econômicas da população branca em detrimento da população negra.

O que chama atenção de Florestan Fernandes (1975) é que, antes do projeto de branqueamento da elite brasileira, ela “aburguesou-se” nas formas de organização da sua personalidade, das suas ações, das instituições econômicas, jurídicas e políticas. Essa esfera de serviço sofrera extensas modificações, muito antes da extinção da escravidão, que incluía uma mão de obra assalariada que não era da população negra escravizada (FERNANDES, 1975, p.28). Segundo Fernandes, o impulso do antiescravismo e do abolicionismo não passou de uma revolução social dos “brancos” e para os “brancos”. Completa o pesquisador: “combatia-se, assim, não a escravidão em si mesma, porém o que e ela representava como anomalia, numa sociedade que extinguirá o estatuto colonial” (1975, p.19). A população negra escravizada prejudicava a autoimagem nacional que a elite branca pretendia organizar na Nação e a extinção interna de economia de mercado. O estrato imigratório representa, segundo Fernandes, características do espírito burguês e

De tais estratos é que procediam os representantes mais característicos e modernos do “espírito burguês” – os negociantes a varejo e por atacado, os funcionários públicos e os profissionais “de fraque e de cartola”, os banqueiros, os vacilantes e oscilantes empresários das indústrias nascentes de bens de consumo, os artesãos que trabalhavam por conta própria e toda uma massa amorfa de pessoas em busca de ocupações assalariadas ou de alguma oportunidades “para enriquecer” (FERNANDES, 1995, p.28)

Nesse contexto é importante salientar o papel de José Bonifácio e de Joaquim Nabuco na estruturação sócio-epistemológica do projeto de nação que a elite branca pensava desde o século XIX. Para eles, na formação de uma nação aspirava-se a uma população, a uma identidade nacional e acima de tudo a uma homogeneidade étnica e cultural, já que Nabuco, por exemplo, “não deixava dúvidas de que seu alvo era um Brasil mais branco” (SKIDMORE, 1976, p.25).

Considerando essas teorias e a preocupação do Brasil de superar os traços de incivilidade, aproximaram-se os intelectuais brasileiros do século XIX com os teóricos europeus iluministas. Os primeiros teóricos estavam separados por cerca de 60 anos: José Bonifácio de Andrada e Silva e Joaquim Nabuco, no século XIX. Ambos pensaram a modernização e fundamentaram suas ideias sobre a escravidão no Brasil em momentos históricos distintos, mas a convergência que aproximou esses intelectuais brasileiros estava na intenção de criar propostas que atacassem o que consideravam serem os entraves para a “conquista da civilização” no Brasil, a escravidão de “selvagens africanos” (ANDRADA E SILVA, 1998 [1823], p.52). José Bonifácio tinha como preocupações a Constituição, a civilização dos índios e a questão da escravidão. No que concerne à escravidão, ressaltava a necessidade da abolição do tráfico e a gradativa emancipação dos escravos, pois esses eram considerados inadequados a uma Constituição Liberal e eram um obstáculo à formação de uma nação homogênea (ANDRADA E SILVA, 1998 [1823], p.48). Já o abolicionista Joaquim Nabuco formulou suas ideias no final do período imperial e centrou sua análise sobre as consequências negativas da longevidade da escravidão no Brasil. Ele salientou que o primeiro efeito da escravidão sobre a população brasileira foi a miscigenação (NABUCO, 1977 [1883], p136). Para esse teórico, o aspecto da heterogeneidade da população era um empecilho para a promoção da homogeneidade da nação (NABUCO, 1977 [1883], p138). Ambos os autores concebiam a escravidão não especificamente como uma questão desumana, mas acima de tudo um obstáculo ao desenvolvimento econômico do país e à formação da identidade nacional.

Na visão desses intelectuais e de outros desse período imperial e início do período republicano, a homogeneidade da população brasileira e da nação só era possível mediante a negação de suas marcas raciais e do legado dessas. Em ambos, a ideia de liberdade e propriedade da nação passava pela superação da escravidão e da aproximação do ideal de branqueamento como solução. José Bonifácio de Andrada e Silva (1998 [1823]) e Joaquim Nabuco (1977 [1883]) questionaram o sistema escravista brasileiro e projetaram uma reflexão sobre a construção de uma nação e de uma identidade nacional que no decorrer das primeiras décadas do século XX revelaria no mestiço uma solução positiva para seus interesses, mas para Marcelo Paixão (2014, p.24) “negativa para os grupos étnico-raciais submetidos a uma crônica situação social de discriminação e, por isso, desvantagens”. O que constatamos nos intelectuais do final século XIX e do início do século XX é que a tentativa de solução encontrada negou a existência da diversidade cultural e uma tolerância às diversas práticas sociais de discriminação e uma naturalização dos papéis subalternos a que indígenas e afrodescendentes foram submetidos nos processos socioeconômicos²⁵. O que veremos é que o esvaziamento e a invisibilidade das demandas sociais, políticas, econômicas, culturais e religiosas que cercam esses sujeitos, marcou e marca aos “descendentes dos de pele escura: tanto do processo de tomada de decisão sobre os assuntos de interesse comum, como para sua conseqüente negação para o usufruto dos benefícios do próprio progresso” (PAIXÃO, 2014, p.24).

O desafio apresentado por José Bonifácio de Andrada e Silva (1998 [1823]) e Joaquim Nabuco (1977 [1883]) encontrou primeiramente uma solução por meio da teoria do branqueamento. Como declara Telles,

No Brasil, o eugenismo desenvolveu-se na virada do século e nas primeiras décadas do século XX, com grandes efeitos na ideologia e na política social. Os eugenistas norte-americanos adotaram à risca a eugenia mendeliana, que seguia estritamente a herança genética e suas implicações raciais. Já a maioria dos eugenistas brasileiros seguiu a linha neo-lamarckiana, que era a visão dominante dos franceses, com os quais mantinham fortes ligações intelectuais. O neo-lamarckianismo argumentava que as deficiências genéticas poderiam ser superadas em uma única geração. Apesar de ter tido uma vida curta, a predominância desta linha de pensamento entre os eugenistas brasileiros na virada do século teve implicações enormes na interpretação da ideia de raça nas décadas seguintes (TELLES, 2003, p.45).

²⁵ Marcelo Paixão (2014, p.24) salienta que essas medidas estiveram presentes em todos os países latino-americanos.

Destarte, a preferência pelos imigrantes foi sistemática e eficiente, principalmente porque as teorias racistas do final do século XIX teceram primeiro, através do cientificismo do darwinismo social, da Antropologia física e das ciências naturais um prestígio e um *modus operandi* de legitimação sobre os quais estão os fundamentos racionais que fazem apelo às regras dadas e como fonte de explicação e compreensão do mundo. Num momento propício em que a religião não mais justificava o processo de escravização, a Biologia, nesse período, tomara “o lugar da Física como ‘rainha das ciências’, ‘as verdades’ biológicas acabaram tornando-se ‘verdades’ para toda sociedade e, sob esse contexto, emergiu a noção de raça” (COSTA, 2013, p.105).

Num processo de transição, que durou cerca de um século, os teóricos que se debruçaram sobre os estudos das relações raciais entre negros e brancos no Brasil depararam-se com o mito que consistia, segundo Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2009, p.13), em “tomar o que eram desigualdades raciais – próprias da ordem racial escravocrata – como desigualdades de classe da ordem competitiva – próprias do capitalismo industrial”. Isso porque, ao lidar com o campo socialmente estruturado, percebe-se que em todas as instâncias – sejam elas sociais, políticas, econômicas, éticas – lidamos com a interpretação e a reinterpretação das formas de acomodação do racismo no Brasil e, nesse sentido, a sociedade brasileira acomodou-se às mudanças sem alterar as estruturas raciais. Dessa maneira, longe de as desigualdades no Brasil serem apenas uma questão de classe social, como sustentam alguns teóricos, elas passam também por questões raciais, de gênero, religiosas, entre outras. O principal legado de tal ideologia foi projetar um ideal de conduta que acomodou a população negra brasileira ao mito de ela ser herdeira de uma anterioridade sem história e sem uma herança cultural. Isso fez a elite dominante brasileira transferir o arcabouço das teorias racistas da metade do século XIX e início do século XX. Por exemplo, uma figura central no século XIX, Arthur Gobineau (1854), elaborou uma filosofia da história a partir de características étnico-raciais que consideravam a raça ariana como “superior”. O êxito desse autor em parte das elites dirigentes tanto no Brasil quanto em outra parte do mundo deve-se levar em conta, considerando o cenário e a época em que as pessoas que buscavam justificativas pseudocientíficas para impor o domínio das potências europeias sobre os países considerados “inferiores” pelo determinismo racial. Essas teorias racistas, junto com as escolas etnológica-biológica, histórica e darwinista social, gozavam, como vimos,

de enorme prestígio entre as elites brasileiras, com teóricos como Louis Agassiz dando cursos sobre as diferenças raciais inatas e sobre a “degenerescência” mulata. Escolas filosóficas e pensadores descreviam a população negra como uma “espécie incipiente” e estabelecimentos de ensino se transformaram em centros doutrinários, o que ajudou a criar também doutrinadores raciais. Assim, “quanto mais os brasileiros tomavam conhecimento das últimas ideias geradas da Europa, tanto mais ouviam falar da inferioridade do negro e do índio” (SKIDMORE, 1976, p.69).

Esse legado projetou uma política educacional que gerou desvantagem entre os brasileiros pobres e não brancos, ao diferenciar o acesso equitativo aos programas, às instituições e aos benefícios sociais que essas políticas educacionais poderiam proporcionar. Isso porque pensaram a política educacional numa lógica médica e científico-social. O dano ou legado dessa lógica estava na crença das elites brasileiras de que uma nação racialmente mista e negra carecesse da brancura. A vitalidade dessa crença ensejou um senso de modernidade vinculado à brancura, levando esses educadores a construir “escolas em que quase toda ação e prática estabeleciam normas racializadas e concediam ou negavam recompensas com base nelas” (DÁVILA, 2006, p.25). Mais do que construir escolas, isso era pensá-las numa crença científica hierarquizada em que os brancos eram “superiores” e as pessoas de ascendência negra ou mista eram “degeneradas” (DÁVILA, 2006, p.26). Essa crença formou uma matriz constitutiva que operou e opera como legado ao marcar na política educacional brasileira uma concepção hegemônica de relação de poder que exclui o Outro, o diferente, de invisibilização da cultura afro-brasileira no currículo escolar ou de sua inserção geralmente de forma marginal ou estereotipada.

3.4. RELAÇÕES RACIAIS E SUAS INTERSECÇÕES NO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO

A transição da Monarquia brasileira para a República teve como ponto crucial para a elite de intelectuais brasileiros, formada por médicos, cientistas, cientistas sociais e educadores, um discurso convergente de transformar o Estado brasileiro numa nação em que a ciência, o mérito e a modernidade pautassem todas as relações sociais e raciais a partir do modelo eurocêntrico.

Espelhar-se nesse modelo significava para esses intelectuais silenciar e ocultar o passado, ou seja, mirar o olhar diante do espelho não para refletir sobre o passado

e revê-lo, mas sim para apagá-lo. A autoimagem que o espelho refletia revelava para esses intelectuais o patológico, a inferioridade étnica, a superstição, o primitivismo, o pré-lógico.

Era necessário ao Brasil, na visão desses intelectuais, entre eles educadores, “aperfeiçoar a raça” e, para superar a autoimagem que refletia uma herança do atraso, era necessário criar uma “nova raça brasileira saudável, culturalmente europeia, em boa forma física e nacionalista” (DÁVILA, 2006, p.21). As políticas educacionais do início da República brasileira serviram como uma clínica que iria não só superar a mistura de raças como curá-las. Como ressalta Dávila:

Definiram as escolas como clínicas em que os males nacionais associados à mistura de raças poderiam ser curados. Suas crenças forneceram um poderoso motivo para a construção de escolas e moldaram a forma como essas escolas funcionariam (2006, p. 22).

Com o passar do tempo, surgiu a possibilidade de novos sujeitos sociais²⁶ poderem ler e significar a sua própria história. Para esses sujeitos, era necessário não apenas legitimar o que estava posto, mas contextualizar o presente e mirar-se no passado de forma crítica para ressignificar concepções ideológicas que dissimularam, ocultaram, distorceram, enganaram, mistificaram a realidade com o intuito de criar e manter as relações assimétricas entre os sujeitos. Jerry Dávila (2006, p.23) ressalta que a universalização da educação pública no Brasil na primeira metade da República teve, entre os intelectuais, ações de cunho racial e ideológico que basicamente moldaram em formas gerais o cenário e o perfil educacional brasileiro. Neste sentido, os intelectuais, sejam eles religiosos ou laicos, entendiam como dádiva o empréstimo cultural e autodefinidor: os ideais que a Europa proporcionou aos colonizados.

A brancura simbolizava a força, saúde e virtude num processo evolutivo: o negro simbolizava o passado; o mestiço, o presente; e o branco, o futuro. Mirar-se no espelho para os educadores brasileiros e a geração de intelectuais do início do século XX era invariavelmente ver refletir-se valores que reforçavam a negritude. Para esses intelectuais, a população negra simbolizava a falta de saúde, a preguiça e a criminalidade. Conforme Dávila, “a mistura racial simbolizava o processo histórico,

²⁶Os novos sujeitos sociais, que são os movimentos sociais negros, os movimentos feministas, os movimentos LGBT, os movimentos rurais e urbanos, estão inseridos no pensamento sócio-pedagógico nas últimas décadas como agentes que têm levado as análises das desigualdades educacionais para além dos “supostos determinantes intraescola e intrassistemas, para os determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia, campo, periferia” (ARROYO, 2010, p.1381).

visualizado como uma trajetória da negritude à brancura e do passado ao futuro” (2006, p.25).

O passado escravista estava muito presente e para boa parte desses intelectuais era o principal problema do presente e do futuro. O pós-abolição configurava, para esses intelectuais, os “problemas de integração” da população negra. Era necessário moldar os comportamentos, as práticas sociais, a participação nos vários setores da vida pública brasileira dessa parcela da população. Entre as práticas dessa moldagem estavam, de forma explícita ou implícita, a presença da discriminação, a repressão das atividades religiosas ou culturais dos negros e as assimetrias entre negros e brancos no Brasil.

As políticas educacionais implantadas no início da República buscavam um sonho utópico que encarnava na brancura virtudes de um Brasil moderno, desenvolvido e democrático; o detalhe era que tudo aquilo que não estivesse ao cultivo do “eu” europeu era sinônimo de atraso ou de degeneração. Houve, para a elite brasileira, uma transitoriedade do início da República em relação à população negra, pós-abolição. Ela se refletia sobre os educadores brasileiros e uma geração de intelectuais que passava pelo Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, pelo psicólogo infantil Manoel Lourenço Filho, pelo célebre compositor Heitor Villa Lobos, e pelo antropólogo e diretor do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO Arthur Ramos. Para esses intelectuais, entre outros, “raça” funcionava como uma categoria social e “transitoriedade” consistia na forma como a princípio as elites brasileiras denotavam, a partir da visão e da influência europeia, “a crença científica racista de que os brancos eram superiores e as pessoas de ascendência negra ou mista eram degeneradas” (DÁVILA, 2006 p.26). Num segundo momento, por volta das décadas de 20 e 30 do século XX, essa mesma elite brasileira escapa do determinismo que atava o Brasil ao atraso perpétuo por causa da herança dos povos vindos da África. A miscigenação tornou-se uma condição remediável nessa transitoriedade do negro para o mestiço e desse para o branco.

Assim, a negritude marca nesses “degenerados” a não iniciativa histórica e todas as conotações estereotipadas que povoavam a relação com os descendentes da diáspora africana que remete à difícil relação entre a Europa e a África (e as suas diásporas). Dessa forma, nesses “cinco séculos de fato, os dois continentes vizinhos só parecem dialogar sobre o modo da violência e da opressão, do insulto e da estigmatização, do ódio e do desprezo” (FOE, p.177, 2013). A compreensão dessa

relação está intrinsecamente ligada às elites brasileiras e aos reformadores educacionais do Brasil devido à ubiquidade histórica de séculos de colonialismo europeu.

Pesquisadores (FOE, 2013; MUNANGA, 2009; MOORE, 2010; FANON, 2008; VAN DIJK, 2008; GIROUX, 1999; OBENGA, 1990; DIOP, 1981, NASCIMENTO, A., 1980) apontam para uma forma hierarquizada na relação entre a África (e suas diásporas) e a Europa. Cabe ressaltar que nesse diálogo e nessa relação²⁷ a Europa impõe um discurso que nega todas as experiências africanas nos campos religioso, estético, cultural, social e político. Essa provocação sujeita-nos a remeter a anterioridade dessa relação que se constitui no discurso contemporâneo de que a África não tem história e não se constitui de humanidade. Os Estados-Nação europeus desde a Idade Média estabeleceram inúmeras formas de controle de comportamento, entre elas a criação de “manuais de civilidade”. Segundo Nobeit Elias, um manual desses tratava do “comportamento de pessoas em sociedade – e acima de tudo, embora não exclusivamente, ‘do decoro corporal externo’. É dedicado a um menino nobre, filho de príncipe, e escrito para a educação de crianças” (1994, p.69). O manual faz referência ao livro de Erasmo Rotterdam, publicado em 1539, que descreve as atitudes que perdemos e que poderiam ser classificadas de “bárbaras” ou “incivilizadas”. Em Elias (1994), percebe-se que o conceito de civilização²⁸ tem um sentido que vai além dos termos *politesse* e *civilité* incorporados pelos membros da corte, que manifestavam o requinte de boas maneiras e distinguiam a corte do restante da população. O conceito de civilização gestado pela *intelligentsia* francesa não expressa “a atitude da pessoa em relação ao ‘homem simples’ – e, acima de tudo, em relação ao ‘homem simples’ na sua forma mais extrema, o ‘selvagem’” (ELIAS, 1994, p.55). Diferente do conceito *Kultur* dos alemães, o conceito de civilização para os franceses faz referência à reforma política, econômica e social para que a “falsa civilização” torne-se numa autêntica. Victor Hugo, em o “Discurso sobre a África”, de 18 de maio de 1879, profere que o continente Europeu é separado da África pelo

²⁷De acordo com Guareschi (2000) entendemos por relação a “ordenação intrínseca de alguma coisa em direção a outra” que a filosofia define como *ordo ad aliquid*. Em outras palavras, relação é algo que não pode ser sem outro.

²⁸Segundo Thompson (1995, p. 167), “O termo ‘civilização’ foi, inicialmente, usado na França e na Inglaterra no fim do século XVIII para descrever um processo progressivo de desenvolvimento humano, um movimento em direção ao refinamento e à ordem, por oposição à barbárie e à selvageria. Por trás deste sentido emergente estava o espírito do Iluminismo europeu e a sua confiante crença no caráter progressista da Era Moderna”.

Mediterrâneo, de modo que de um lado está a civilização, e de outro a barbárie. Para Van Dijk (2008, p.35) “o enunciador hegemônico tende a estigmatizar/racializar no Outro aquelas dimensões associadas a naturezas bárbaras ou infantis”.

3.4.1. O legado do racismo doutrinário e a democracia racial

As expressões culturais e religiosas dos afro-brasileiros foram relatadas por meio de crônicas jornalísticas e de romances, tanto no período colonial como no período imperial, como representações “místicas” e incivilizadas. Também, segundo Yvonne Maggie e Peter Fry (2006), associam-se às crônicas jornalísticas e aos romancistas os processos criminais que julgavam e condenavam aqueles que “praticavam a magia” e sortilégios (MAGGIE; FRY, 2006, p.10). Com a chegada da abolição e a proclamação da República, não houve alteração na imagem e no processo discriminatório em relação aos afro-brasileiros e às suas práticas religiosas e culturais. A atuação das elites republicanas no que se refere às manifestações religiosas e culturais dos africanos e dos seus descendentes se agrava em torno de um projeto político que tinha no branqueamento, na modernização e na higienização do país sua principal meta (PORTO, 2014, p.6). O projeto de parte da elite republicana do início século XX se constitui numa continuidade de desclassificar e racializar o negro num conjunto de estereótipos negativos cujo objetivo é estabelecer assimetrias entre brancos e negros, conforme citação abaixo:

Desta maneira, se dá continuidade à construção de uma visão do negro como princípio condenável tanto do ponto de vista moral (feiticeiro, praticante de “magia negra”) quanto corporal (neste caso esteticamente - contrapondo-se ao padrão de beleza branco, com “cabelo ruim”, “feio” – e higienisticamente – visto como “sujo”, alcoólatra, sexualmente degenerado, etc.). Preconceito fundamental para a garantia de manutenção da dominação branca, imposição de padrões de comportamento e pensamento europeus, bem como legitimação da presença negra nas camadas mais baixas da população (PORTO, 2014, p.5).

Esse cenário de **racionalização** (THOMPSON, 1995, p.82) apelou para leis “naturais”, para teorias do determinismo biológico em que o conhecimento legítimo em consonância com o pensamento de todo um período histórico estava estabelecendo e sustentando pela interpretação o fato de essa visão do negro ser causa justa e digna de apoio. Como exemplo, a participação de João Baptista de Lacerda (1846 – 1915) no Congresso Universal das raças em julho de 1911 na cidade de Londres, onde

defendeu que a fase da miscigenação como uma evolução do Darwinismo social iria possibilitar a homogeneidade “racial” e o processo de branqueamento ocorreria numa depuração e nesse processo de “um século a população do Brasil será provavelmente branca e no mesmo período os índios e os negros desaparecerão” (LACERDA *apud* SCHWARCZ, 2011, p.331). O caráter sócio-histórico do que representava o cruzamento de raças no Brasil como fenômeno de degeneração resultou num legado extremamente negativo à população negra e indígena. A ideologia como **reificação** (THOMPSON, 1995, p.87) atuou e atua como ofuscamento desse legado. Assim, ao longo dos séculos XX e XXI da República brasileira foram legitimadas determinadas categorias dominantes que submeteram ao jugo os Outros, seus grupos e suas tradições. É o que iremos verificar em alguns adeptos do racismo científico cujos pressupostos racialistas evidenciaram estudos, pesquisas, teorias sobre as relações raciais brasileiras.

Entre esses adeptos, está Raimundo Nina Rodrigues (1862 – 1906) professor de medicina legal da prestigiada faculdade da Bahia e que, ao longo de uma curta produção intelectual (faleceu aos 44 anos) impressionou discípulos e fez admiradores.

No livro publicado em 1932, *Os africanos no Brasil*, Nina Rodrigues destaca uma duplicidade do papel da população negra na constituição do Brasil como nação:

A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo. Na trilogia do clima intertropical inóspito aos brancos, que flagela grande extensão do país; do negro que quase não se civiliza; do português rotineiro e improgressista, duas circunstâncias conferem ao segundo saliente preeminência: a mão forte contra o branco, que lhe empresta o clima tropical, as vastas proporções do mestiçamento que, entregando o país aos mestiços, acabará privando-o, por largo prazo pelo menos, da direção suprema raça branca. E esta foi a garantia da civilização nos Estados Unidos. (2004, p.21).

Da mesma forma que os autores clássicos europeus denotavam as diferenças étnicas entre negros e brancos e a inferioridade do africano, o pesquisador não acreditava que essa inferioridade fosse transitória e sim inata: “não há de obstar esse fato o reconhecimento desta verdade – que até hoje não puderam os negros constituir em povos civilizados” (RODRIGUES, 2004, p.18). Essa constatação está também presente no seu estudo sobre as raças humanas e o código penal ao sustentar “a tese de que as raças inferiores – negros e índios, bem como os mestiços, não podem ter o

mesmo tratamento no código” (RODRIGUES, 1894, p.130). Esses grupos teriam uma mentalidade infantil, constatada na sua “inferioridade racial” e por isso não poderiam ser responsabilizados pelos seus atos da mesma forma que as raças “superiores”, os brancos (RODRIGUES, 1894, p.130). Segundo Skidmore, o legado do racismo doutrinário de Nina Rodrigues era presente em declarações de altos funcionários do governo, por exemplo, o ministro da Fazenda Joaquim Murinho, que alegou que qualquer comparação da industrialização brasileira com a dos estadunidenses era impossível, pois não tínhamos “aptidões da sua raça” (SKIDMORE, 1975, p.79).

Silvio Romero (1851 – 1914) foi outro expoente intelectual brasileiro que teve no Conde Joseph Arthur de Gobineau (1816 – 1882) e no seu ensaio *A desigualdade das raças humanas* uma das principais obras de inspiração. Encontrou Silvio Romero no cientista francês o endossamento da sua teoria da degenerescência dos mulatos ressaltando que a seleção natural iria possibilitar ao Brasil, após algumas décadas, um tipo racial de dominação branca e a mestiçagem representaria uma fase transitória, pois “todo brasileiro é um mestiço, quando não é no sangue, o é nas ideias” (ROMERO, 1888, p.7).

Segundo Skidmore (1976), a formulação e a sistematização da tese do branqueamento na década 1920 deve-se a outro adepto do racismo científico, Oliveira Viana (1883-1951). Em *Evolução do povo brasileiro*, Viana exalta a superioridade dos “mamelucos” pelo fato desses não descenderem dos escravos que deram origem aos mulatos superiores. Os “mamelucos” ascenderam na sociedade colonial ao tipo do homem branco com pele e a pigmentação mais próxima a estes e os cabelos lisos e com sinais pertencentes à raça “pura” (VIANA, 1956, [1923], p.160). Oliveira Viana, assim como outros pensadores, intelectuais e autores do início da República, exprime suas ideias e sentimento em relação à população negra brasileira de maneira pejorativa. Eram comuns adjetivos como “simiesco”, “troglodita”, “decadente moral”, “inferior”. Para essa população, a recomendação era um “governo forte, capaz, provavelmente, de impor novamente a moralidade da senzala” (LEITE, 2007, p.305).

Considerando o cenário internacional, tais declarações, ideias e pensamentos dos teóricos raciais brasileiros confraternizavam-se com as concepções racialistas vigentes nas três primeiras décadas do século XX. Nelas, havia a “correlação entre características físicas, de um lado, e comportamentos sociais e atributos morais, de outro” (MAIO, 1998, p.382). Junto com essa concepção, havia um estatuto científico sobre o conceito de raça que validava junto às correntes racialistas a classificação da

espécie humana e a sua aferição quanto à capacidade intelectual nos diversos grupos humanos (MAIO, 1998, p382).

Por outro lado, cerca de doze intelectuais brasileiros compartilhavam das controvérsias existentes nas décadas de 1920 e 1930 sobre a ideia de raça. Entre esses intelectuais, os mais conhecidos eram Roquette Pinto, Arthur Ramos e Gilberto Freyre, que em outubro de 1935 lançaram um “manifesto contra o preconceito racial” em que se posicionavam sobre os riscos de transplantar “ideias racistas e, sobretudo, dos seus corolários políticos e sociais” (SKIDMORE, 1976, p. 225). Entre os antropólogos, biólogos e geneticistas já havia, no final da década de 1940, a consciência de que a ideia de raça era concebida como uma construção ideológica baseada em mitos pseudocientíficos. Esse manifesto instituiu uma dicotomia entre a Antropologia do século XX e a do século XIX. O conceito de “cultura” substituiu, na versão mais moderna da antropologia, o de “raça”, que era utilizado no século XIX até o início do XX, e era um conceito biológico, logo, hereditário²⁹. Para a Antropologia do século XX, “cultura” é um conceito social, podendo “ser transmitida pelas várias formas de experiência e aprendizagem, bem como transformada pelos homens” (LEITE, 2007, p.52). O deslocamento teórico-científico, concebido pelas novas correntes, não considerava a raça negra como biologicamente inferior; mesmo assim, não conseguiu fazer com que outros teóricos do período, como o médico e antropólogo Arthur Ramos, fugissem à concepção evolucionista. Ramos afirmava veementemente que o “selvagem” seria incapaz de conhecer um objeto de forma integral sem dispor de uma atitude motora e emocional, diferentemente do “civilizado”, que seria totalmente capaz de realizar abstrações e teorizações (RAMOS, 2001[1934], p.232-233).

O legado da continuidade das teorias racistas nas relações raciais brasileiras deixou de herança o ajustamento cultural que previa que a população negra deveria

²⁹ Segundo Thompson, o filósofo e escritor alemão Joham Gottfried Von Herder já usava o termo “culturas” no plural; proferindo e chamando a atenção para as “as características particulares dos diferentes grupos, nações e períodos” (THOMPSON, 1995, p.169). O filósofo e escritor alemão condenou, por exemplo, o eurocentrismo e rejeitou firmemente o mito da missão civilizadora, considerando como “orgulho” toda a pretensa ideia dos europeus que acreditavam que os habitantes de todas as partes do mundo, para atingir a felicidade, teriam que se tornar iguais a eles. Considerava como tirania a intrusão imperialista europeia na história dos outros continentes (HERDER, 1782 *apud* FOE, 2013). Essas concepções implicaram, no início do século XX, que parte da Antropologia sinalizasse o despojamento de algumas conotações etnocêntricas e transferisse essa tarefa à descrição etnográfica. Com isso, segundo Thompson, a Antropologia direcionou o estudo da cultura não mais ligado “ao enobrecimento da mente e do espírito no coração da Europa”, mas sim ao estudo da “elucidação dos costumes, práticas e crenças de outras sociedades que não as europeias” (THOMPSON, 1995, p.170)

adaptar-se para superar o seu “primitivismo cultural” e a sua “mentalidade pré-lógica”. Daí um modelo a ser seguido, o do pensamento civilizado, lógico, diante do pensamento pré-lógico e primitivo. Segundo Maio, já na virada da década de 1930, Arthur Ramos reviu a teoria da mentalidade pré-lógica do primitivo, de Lucien Lévy-Bruhl (1857–1939) sobre os negros e reviu também “a concepção acerca de supostas atitudes patológicas envoltas por reflexões freudianas dos rituais afro-brasileiros, incorporando à sua análise o modelo de aculturação” (MAIO, 1998 p.390).

Essa confluência fez com que os intelectuais da nossa *intelligentsia* brasileira como, por exemplo, Gilberto Freyre, Arthur Ramos, Paulo Estevão Berredo Carneiro, Azevedo Amaral vissem com agrado as contribuições e a importância da cultura africana, mas não superassem a associação que faziam da população negra com: o ativismo do mundo mágico; o emocional; o primitivismo; a feitiçaria; a afetividade passiva; uma dedicação morna, doce e instintiva; a submissão; e a não afirmação cultural. Para superar esse desânimo em relação ao futuro, era necessário “assimilar”, “aculturar”, a população negra (PEREIRA, 2008, p.36). Disso, surge a ideia de degeneração dos valores europeus pela convivência negativa com a cultura africana e seus descendentes. Isso era pauta recorrente nos reformistas sociais que não desejavam mais sustentar a teoria da inferioridade racial, mas sustentavam que o branco brasileiro, deveria, segundo Amaral,

firmar a sua supremacia espiritual, aproveitando-se apenas dos valores africanos e ameríndios, quando muito como elementos decorativos do seu triumpho. Se não tiver força e coragem para fazê-lo, se não puder impor o rythmo da sua disciplina ethica peculiar e os seus próprios valores em um domínio incontestado, terá de resignar-se à decadência e à esterilidade que é de raças sensivelmente afastadas entre si (1934, p.26).

Isso não encontrou ressonância no prestigiado intelectual Gilberto Freyre, que, com uma visão oposta à de Oliveira Viana (1920), teve como principal interesse investigar o passado para afirmar que a miscigenação é a essência do *ethos* brasileiro (FREYRE, 2006[1933], p.70). Também ressalta que a sociedade brasileira estava salva pela miscigenação e pela aclimatibilidade, pois, “nas condições físicas e do solo e de temperatura, Portugal é antes África do que Europa” (FREYRE, 2006[1933], p.72).

A publicação de *Casa Grande & Senzala*, em 1933, foi interpretada como uma exaltação ao mestiço e ao negro. O segundo elemento sobre a interpenetração de

etnias resultou, nas palavras de Freyre (2006), em uma relação de “confraternização entre vencedores e vencidos”. O Brasil representava, para Gilberto Freyre, a única nação dentre as sociedades ocidentais a manter entre as culturas europeias, indígenas e africanas uma relação harmoniosa e serena e isso tornava a sociedade brasileira “livre do racismo” (FREYRE, 2006 [1936], p.59). Freyre salienta que dos colonizadores europeus, os portugueses foram os que melhor confraternizam com as “raças inferiores”, o que resultou na miscigenação, pois, o português tinha uma maior plasticidade social do que os outros colonizadores europeus na América (FREYRE, 2006[1933], p.265). Entre as tentativas de singularizar uma identidade brasileira enquanto nação única em diversos aspectos, Freyre destaca o papel que a capela do engenho desenvolveu em substituição ao clericalismo brasileiro, como podemos verificar no trecho abaixo:

No Brasil, a catedral ou igreja mais poderosa que o próprio rei seria substituída pela casa – grande de engenho. Nossa formação social, tanto quanto a portuguesa, fez-se pela solidariedade de ideal ou de fé religiosa, que nos supriu a Lassidão de nexos político ou de mística ou consciência de raça. Mas a igreja que age na formação brasileira, articulando-a, não é catedral com o seu bispo a que se vão queixar os desenganados de justiça secular; nem a igreja isolada e só, ou de mosteiro ou abadia, onde se vão acoitar criminosos e prover-se de pão e restos de comidas mendigos e desamparados. É a capela de engenho. Não chega haver clericalismo no Brasil. Esboçou-se o dos padres da Companhia para esvair-se logo, vencido pelo oligarquismo e pelo nepotismo dos grandes senhores de terras e escravos (FREYRE, 2006 [1936], p.271).

O brasileirismo que Freyre destaca em *Casa Grande & Senzala* distinguiu-se também no ascetismo, aproximando os clérigos seculares e dos clérigos regulares, sendo que os primeiros estavam mais submissos aos senhores de engenho. Na condição capelães de engenho, foram acusados de viver uma vida confortável junto às famílias da casa grande, de subserviência aos senhores de engenho, de contato demasiado com negras e mulatas jovens e de procriadores. Mas, na visão de Freyre, todo este cenário foi o que possibilitou, por exemplo, a “falta de sentimento ou da consciência de superioridade da raça, tão salientes nos colonizadores ingleses, o colonizador do Brasil apoiou-se no critério da pureza da fé” (FREYRE, 2006 [1936], p.271).

Quanto ao termo “democracia racial” e ao uso ou não dessa expressão por Freyre entre os anos da década 1940 e 1950, o que temos enquanto legado, segundo Guimarães, é a “legitimação científica da afirmação da inexistência de preconceitos e

discriminações raciais no Brasil” (2002, p.153). Gilberto Freyre é o grande responsável por esse legado “no plano da cultura e da mestiçagem, enfim, da formação nacional” (GUIMARÃES, 2002, p.155). O status científico da democracia racial brasileira tornou-se para aqueles que lutam pela ruptura histórica um dos legados mais significativos dos mecanismos societários, pois a noção de democracia enquanto status científico difundiu em diferentes áreas do constructo literário, cultural e simbólico. Isso transformou essa ideologia “num aspecto central do nacionalismo brasileiro” (TELLES, 2003, p.50).

A popularidade da obra *Casa-grande & Senzala* como estratégia simbólica de dominação permitiu ao governo de Getúlio Vargas forjar uma “noção alternativa de raça e nação que incluía as massas e poderia substituir a ideologia de supremacia branca do branqueamento” (TELLES, 2003, p.55). Os efeitos sócio-histórico da miscigenação agiram como uma racionalização em que o produtor de um determinado argumento usa dessa estratégia ideológica para construir um raciocínio que “procura defender, ou justificar um conjunto de relações, ou instituições sociais, e com isso persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio” (THOMPSON, 1995, p.82-83).

Num cenário de transição, aquilo que era visto como inferioridade biológica do negro passou a ser visto como um “estado cultura” e a população negra passou a ser valorizada naquilo que tinha de exótico e excêntrico do elemento formador do povo brasileiro (PEREIRA, 2008).

Essa conjuntura permitiu dar fim à Frente Negra Brasileira, por motivos aparentemente políticos, tendo em vista que Vargas em 1937 acabou com todos os partidos políticos. A Frente Negra Brasileira, criada em 1931 em São Paulo, tornou-se a principal organização negra na primeira metade do século XX. Com viés nacionalista e anti-imigração, essa entidade política se constituiu como partido político nos anos de 30, e nesse período apoiou a ascensão de Getúlio Vargas ao poder com a esperança de “ver aquelas famílias dos escravagistas apeadas do poder” (LEITE; CUTI, 1992 *apud* PEREIRA, 2008). Cabe ressaltar que a Frente Negra Brasileira como organização étnica racial defronta com o modelo político que orientará o Estado em boa parte do século XX em seu compromisso de classe diante das demandas “vindas dos setores populares, organizados na forma de movimentos sociais, inclusive as organizações negras” (GUIMARÃES, 2009, p.23). As políticas previdenciária ou trabalhista implantadas no período de Vargas consolidaram o legado da democracia racial em duas vertentes: material, com a ampliação do mercado de trabalho urbano

e transformando negros e pardos em operários via lei de Amparo ao Trabalhador Brasileiro Nato e simbólico, como ideal nacional a nação mestiça tornar-se referência pelas manifestações artísticas e folclóricas, o que designou a essa população o reconhecimento como cultura afro-brasileira.

Os cientistas sociais que irão se interessar pelos grupos africanos ou indígenas no Brasil e na América Latina “focalizaram a propriedades étnicas desses grupos em vez das práticas diárias de racismo cometidas pelas outras elites; sobretudo a branca” (VAN DIJK, 2008, p.13). Como o estudo do racismo enfrentou e enfrenta relutância na academia, o seu estudo não foi corrente predominante nas pesquisas acadêmicas. Em função disso tivemos uma Antropologia mais interessada em parentesco folclórico e nas manifestações culturais, tanto das comunidades indígenas e quanto das africanas, “em vez das práticas racistas cotidianas dos grupos dominantes” VAN DIJK, 2008, p.13).

A cultura afro-brasileira respondeu aos propósitos do projeto nacionalista durante o período de redemocratização em 1945, oferecendo à população negra certa inserção econômica, e transformou algumas manifestações que outrora eram vistas como incivilizadas, tornando e servindo de modelo ideológico para o projeto da democracia racial – portanto, tradições culturais de origem africana estavam servindo de contraponto ao imperialismo cultural europeu e americano. Isso é o que Guimarães (2002, p.88) chama de “luso-afro-brasileira: o barroco colonial de Pernambuco, Bahia e Minas Gerais, as procissões católicas, as festas de largo, o samba, o carnaval, a capoeira, o candomblé, as congadas, as diversas culinárias regionais”.

O estado nacional brasileiro afastou qualquer substrato político das manifestações culturais afro-brasileiras e suprimiu as diferenças e identidades, unificando-as numa simbolização da unidade nacional (GUIMARÃES, 2009). O projeto nacionalista, pós-1945, caracterizou em termos econômicos e culturais uma ruptura enviesada e, no que se refere ao plano econômico, estabeleceu um “capitalismo regulado pelo Estado e uma cultura nacional autóctone de bases populares” (GUIMARÃES, 2002, p.88). O compromisso racial do estado brasileiro em sua vertente material e simbólica acomodou os negros num *modus operandi* de **unificação**; isso consiste nas relações de dominação que “podem ser estabelecidas e sustentadas através da construção no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-las” (THOMPSON, 1995, p.86). O ideário da mobilidade

social e da integração da população negra se concretiza com a democracia racial e com o imaginário nacional e internacional do país constituir-se como um “laboratório de civilização”, motivando a UNESCO em junho de 1950 a realizar uma pesquisa sobre relações raciais no Brasil (MAIO, 1999, p.142).

Essa reflexão, revisionista e histórica, sobre pensamento brasileiro é importante, pois ao discutirmos sobre a ruptura da continuidade temos que estar cientes do legado e da legitimidade que esses conferem a determinados grupos. Destarte, a análise histórica confere perspectiva de análise sobre a legitimidade cultural que conferimos à escola, sem problematizar como determinado grupo foi capaz tornar seu conhecimento, suas tradições, seus valores como o “conhecimento de todos” (APPLE, 2006, p.104). A revisão histórica das obras desses autores ajuda a compreender que na arena política das relações de forças, um grupo foi dominado e essa dominação expropriou de poder todos os conjuntos de valores, de tradições, as normas e os bens simbólica, ao ocultar, ao negar a sua legitimidade cultural dos grupos dominados (THOMPSON, 1995; APPLE, 2006).

Os autores que figuram neste tópico não têm como finalidade compreender a importância que um indivíduo exerce ou exerceu no legado assimétrico em termos de poder entre os grupos sociais negros e brancos no Brasil. Entretanto, a contextualização e o revisionismo histórico consistem em deixar nítido que os teóricos raciais tinham posições e funções de destaque dentro das estruturas governamentais do estado brasileiro. No processo de valorização simbólica, deve-se analisar os indivíduos “que estão em uma melhor posição do que outros para oferecer valorizações e, se for o caso impô-las” (THOMPSON, 1995, p. 204).

O legado da democracia racial brasileira forjou e forja uma lógica da ocultação e da dissimulação que se “baseia na ideia de uma sociedade e não no que acontece nessa sociedade” (MASINE, 2000, p.64). Existe a ideia e a ocultação de que na sociedade brasileira não existe racismo e sim uma harmonia; a ideia de que a democracia racial inseriu a população negra no mercado, mas não reconhece que essa ampliação também gerou competição e com consequência o preconceito e inúmeras desvantagens entre negros e brancos. Numa perspectiva de ruptura, a **dissimulação** dificulta demonstrar nos mais diversos setores da sociedade brasileira a “ausência de temas que abordam a contribuição dos negros(as) na formação e no desenvolvimento do Brasil” (NASCIMENTO, S, 2009, p.16).

3.4.2. Correlações de forças: da confrontação a uma ruptura emancipatória

Ao longo das últimas décadas para as lideranças do movimento social negro a conquista da emancipação têm significado confrontação. Um exemplo dessa situação foi o discurso do ex-Primeiro Ministro da República democrática do Congo Patricie Lumumba, ao confrontar o rei belga Balduino Alberto Carlos na cerimônia da Independência, celebrada em 30 junho de 1960. O herdeiro do rei Leopoldo II, ao discursar, havia exaltado as conquistas e o desenvolvimento que o tio-avô havia proporcionado à colônia na África, numa tentativa explícita de dissimular as atrocidades perpetradas durante os 76 anos de duração da colonização belga (1884-1960). Estima-se que 25 milhões de congolezes foram mortos e mutilados como resultados da repressão e dos trabalhos forçados (MOORE, 2010). O rei belga Balduino, na cerimônia de Independência, ressaltou o papel civilizador no Congo e aconselhou que o estado congolês não fizesse reformas precipitadas e que as estruturas que os belgas haviam deixado não fossem substituídas. Patricie Lumumba retrucou e confrontou o rei belga e seus ministros lembrando-os das atrocidades e a longa luta pela independência do povo congolês nas décadas anteriores. Dirigindo-se ao colonizador e a sua tentativa de disfarçar os acontecimentos sócios históricos por parte do rei belga, Patricie Lumumba ressaltou a dignidade do povo congolês que, mesmo com as privações, os sofrimentos, e o sangue conseguiram dar fim à escravidão imposta à força pela Bélgica. Desconcertado, o rei belga Balduino retirou-se da cerimônia de Independência. A ação e atitude de Patricie Lumumba diante do colonizador são tomados como exemplo de ações e o pensamento da descolonização não só no plano geopolítico, mas também psicológico dos africanos colonizados e da diáspora africana, isto por que “o racismo e o colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele” (FANON, 2008, p.15), sendo que o racismo e a colonização eram e são parecidos e tais processos são significativos para qualquer pesquisador ao tratar sobre relações raciais entre negros e brancos que terá que confrontar com a abordagem no âmbito epistemológico.

As pesquisas que estão inseridas na temática das relações raciais no Brasil desafiam os pesquisadores a demonstrar através de fatos, dados e números o que Frantz Fanon (2008, p.16) salientou: o “racismo força um grupo de pessoas a sair da relação dialética entre o EU e o Outro, uma relação que é a base da vida ética” (p.16).

Por que a consequência disso é ontológica e epistemológica? Muitas vezes ou quase sempre os pesquisadores sobre relações raciais precisam provar em primeiro lugar a existência do racismo e em segundo como o seu legado produz assimetrias de formas explícitas e implícitas. Com isso, pretende-se ressignificar, dar visibilidade, identidade e anterioridade histórica ao um grupo de indivíduos que são concebidos como não-ser. Quanto à questão epistemológica, os pesquisadores negros das relações raciais precisam transitar de objeto de pesquisa a sujeito pesquisador e provar que a importância de seu objeto de investigação – o racismo e seu legado como legitimizador de desigualdades entre negros e brancos. Além de reagrupar os princípios, as hipóteses, os objetivos e as conclusões que a princípio todos os pesquisadores deveriam salientar em seu trabalho, há um trabalho extra nesse campo que é ressignificar e recuperar a contribuição população negra como perspectiva de ruptura de superação da infame que foi escravidão racial. Destarte, o que esteve e está ocorrendo para os pesquisadores das relações raciais no Brasil é revelado por Frantz Fanon (2008, p.16): “a luta contra o racismo anti-negro não é, portanto, contra ser o Outro. É uma luta para *entrar* na dialética do Eu e Outro”.

Principalmente a partir da década de 1970, os movimentos sociais negros têm projetado em diferentes frentes propostas que tenham como objeto “a construção de uma forte identidade étnica afro-brasileira” (GUIMARÃES, 2009, p. 22). Também foi incorporada nesses projetos a perspectiva emancipatória que não consiste num cisma étnico ou num confronto violento com o Outro (o branco, o colonizador, o conquistador). Tais perspectivas teóricas buscam exaltar o protagonismo negro na arena política e econômica, em que a representatividade do segmento de negros é invisibilizada. De certo modo uma parte da sociedade civil brasileira tem salientado a preocupação com a incorporação de critérios étnico-raciais nas políticas de Estado e também recusado políticas fundadas em marcadores raciais (GUIMARÃES, 2009). As políticas direcionadas à população negra são de convívio e co-participação dos grupos étnico-raciais em todos os espaços, inclusive nos espaços de poder. Boa parte da retórica utilizada para desqualificar as proposições de país multirracial e de políticas de distribuição racialmente orientadas podem ser classificadas no modo de operação denominado por Thompson (1995, p.83) como **narrativização**, em que alguns “contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável”. As narrativas sobre uma suposta “brasilidade” única e as ideias de “cadinho das raças” que formaria um povo cordial e igualitário operam nessa direção.

Importante nessa correlação de forças confrontar de vez a ideia fixa da coexistência pacífica ou da democracia racial entre negros e brancos, pois essa **dissimulação** ao longo das últimas décadas e o desenraizamento ontológico desapropriaram a população negra de sua herança histórica. Por mais que o artigo da LDB 26A estabelecido pela Lei 10.639 de 2003 obrigue a inclusão do Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (posteriormente o ensino também de cultura e história indígenas foram acrescentados pela Lei 11.645/08) nas instituições de ensino, após 11 anos de aprovação as pesquisas³⁰ ainda apontam desafios e perspectivas que se assentam nas justificativas de falta de informação, falta de recursos didáticos e financeiros, falta de informação sobre a temática, a resistência à lei presente junto aos pais, à comunidade escolar e aos gestores educacionais. A falta de cumprimento da Lei está presente em instâncias como o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (FIPPIR) com presença insignificante das secretarias municipais e estaduais (JESUS & MIRANDA, 2012, p.66). Cabe ressaltar que as pesquisas relatam as dificuldades de realizações de Fóruns que articulem a política de implementação da Lei 10.639/03 com as Secretarias Estaduais de Educação e isso acontece devido ao fato de que

Segundo vários entrevistados, a questão étnico-racial não era priorizada e não havia um comprometimento político e prático. Entre outros aspectos, aponta-se a pouca ou nenhuma alocação de recursos não só para os fóruns, mas para a implementação de ações que surgem como desdobramento. A tendência a pensar políticas educacionais com viés universalista contribuiu muito para essa ausência de comprometimento. Também houve a dificuldade de encontrar interlocutores nas secretarias que tivessem conhecimento da questão e poder de decisão. O desconhecimento da Lei n.º 10.639/03, especialmente por parte dos gestores, também se constituiu um obstáculo. (BRASIL, 2008, p.28).

Talvez o caminho seja tensionar, confrontar quem decide e quem faz a política, seja ela no âmbito educacional ou social, possibilitar meios para que atores envolvidos na questão étnico-racial tenham poder de decisão e com isso possibilitar que os processos políticos aconteçam. As ideias de empoderamento e protagonismo na busca da emancipação da população negra têm se constituindo como uma das principais ações políticas do movimento social negro e de certa forma fazendo um contraponto aos estudos que somente exaltam como principal contribuição e

³⁰ Ver: resultados da pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/03, desenvolvida de fevereiro a dezembro de 2009 sobre a organização de Nilma Lino Gomes.

influência da população negra brasileira a batucada, o maxixe, o choro, o samba nas suas mais variadas vertentes. Tais manifestações são importantes, mas não as únicas. Além disso, em geral elas são abordadas de forma folclorizada, pouco contribuindo para a construção de identidade positiva pela população negra e para tensionar o eurocentrismo dos currículos escolares. O aprofundamento da nossa democracia se concretizaria se ao pesquisar sobre a história da população negra brasileira víssemos para além dessa visão culturalista.

A organização política dos movimentos sociais negros tem sido desde a década de 1970 a principal ferramenta de combate e de superação das desigualdades, dos preconceitos e da discriminação. O primeiro desafio desse período foi comprovar que a proclamada “democracia racial” brasileira era um mito, reivindicar o multiculturalismo como valor e colocar a importância de o Estado brasileiro reconhecer que somos um país multiétnico, mas acima de tudo incorporar em todas as suas instâncias os valores e as contribuições da população negra.

Esse processo teve continuidade na década de 1980, que propiciou ao movimento social negro atuar na árdua persistência de consolidar o multiculturalismo e explicitar as críticas ao mito da democracia racial. Acrescenta-se a esse desafio o debate sociopolítico acerca da problematização sobre a luta de classes e o ressurgimento da pauta de debate sobre o conceito de raça. Essa problematização já era presente desde 1960, pois o socialismo marxista acentuava excessivamente “a luta de classes como motor da história em detrimento da consciência racial, tida como particularismo ou alienação” (GUIMARÃES, 2002, p.97). Após duas décadas muitos marxistas reconheciam a discriminação racial e os seus efeitos e, por mais que as pesquisas relatassem que o atributo socioeconômico e a suplantação da sociedade burguesa não iriam acabar com o racismo, cabia cada vez mais aos militantes e intelectuais negros provar que o racismo é fenômeno dinâmico e com finalidades próprias e que seu combate e confronto passavam e passam pelo protagonismo dos atores negros que teriam que construir e implementar estratégias de rupturas, de rejeição à assimilação, buscando consolidar uma forte identidade étnica afro-brasileira (GUIMARÃES, 2009).

Nesse cenário há a importante atuação de Abdias do Nascimento, que na década de 1980 desenvolveu a doutrina conhecida como Quilombismo, que aliava ao “radicalismo cultural a radicalismo político” (GUIMARÃES, 2002, p.100). De forte influência da doutrina Afrocentrista e de intelectuais que desde a década de 1950 já

projetavam uma “nação” negra transnacional, a proposição do Quilombismo tinha como projeto incorporar os negros brasileiros num projeto amplo e audacioso, transnacional, de revisionismo histórico que encontrava suas raízes no Antigo Império Egípcio e na presença africana na América pré-colombiana (GUIMARÃES, 2002, p.100). Os movimentos do Afrocentrismo (c.1950) e o Quilombismo (c.1980) estabeleceram a base do que se tornaria central na ruptura de um legado, pois o movimento postulava a “invenção de tradições e reivindicação de um processo civilizatório negro” (GUIMARÃES, 2002, p.100). O restabelecimento da vida democrática brasileira no ano de 1985 dava voz a uma referência que desde a década 1940 com o Teatro Experimental do Negro atuava e lutava pela via racional, cultural, educacional, científica e política pela integração e mobilidade social da população negra. A atuação e o protagonismo de Abdias do Nascimento confrontaram com o legado e a estrutura sociopolítica brasileira que se consolidou durante décadas com a negação de qualquer menção à divisão de negros e brancos e com a sólida democracia racial. A hegemonia do constructo da “democracia racial” estabelecida era difícil de ser rompida. Durante as décadas anteriores qualquer discurso que tentasse refletir sobre a realidade da população negra brasileira era comparado com situações de negros que viviam sobre o regime de Segregação nos Estados Unidos ou no *Apartheid* na África do sul. Os discursos e toda a política implantada nesse período sustentavam-se na ideia de que os negros brasileiros geral eram bem tratados em todo país; os desamparos, os crimes, as agressões, em específico a um negro eram exceções ou nulas. Isso que Abdias do Nascimento confrontou tanto no plano ideológico quanto no plano sociológico. O Teatro Experimental do Negro (TEN) e a suas ideias, pensamentos e ação política postulavam de forma sistemática uma ruptura da continuidade, pois, “pressupunha [no plano sociológico] a existência de formação racial e não apenas de classe; no plano ideológico, reivindicava a identidade negra e não apenas mestiça, que constituiria o âmago da identidade nacional brasileira” (GUIMARÃES, 2002, p.94). No trecho abaixo, Abdias do Nascimento (1968a) ilustrava o que seria constante no seu engajamento político ao pensar e criar um teatro negro do Brasil:

Um teatro negro do Brasil teria de partir do conhecimento prévio da realidade histórica, na qual exerceria sua influência e cumpriria sua missão revolucionária. Engajado a esses propósitos foi que surgiu o TEN, que fundamentalmente propunha-se a resgatar, no Brasil, os valores da cultura negro-africana degradados e negados pela violência da cultura branco-

européia; propunha-se a valorização social do negro através da educação, da cultura e da arte. Teríamos que agir urgentemente em duas frentes: promover, de um lado, a denúncia dos equívocos e da alienação dos estudos sobre o afro-brasileiro; de outro, fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em se achava inserido (NASCIMENTO, A, 1968a, p.198).

A luta de Abdias do Nascimento em tornar a questão da consciência racial um discurso político e protagonizado por lideranças negras e que conduzissem sua própria história e seu próprio destino sempre pautou suas ações. Encontramos no texto publicado em 1978, *O quilombismo*, muitas das proposições ontológicas e epistemológicas que incentivaram os diversos pesquisadores a suscitarem a questão da raça e o seu debate, seu alerta, suas críticas e suas atualizações para compreender como essa clivagem ainda estabelecia relações de dominação. Salientava Abdias do Nascimento (1978, p.160) que era fácil o escapismo, ou a dissimulação em “negar o fato inegável de que a servidão do cativo se assentava basicamente na raça dos escravizados, sem prejuízo de outros fatores decisivos”. Mesmo os pesquisadores, cientistas, escritores e ideólogos que encamparam a luta antirracista não conseguiram romper com as imagens, os juízos de valores, definições inspiradas ou fornecidas pela sociedade dominante (NASCIMENTO, A, 1978).

A não ruptura e a difícil tarefa de compreender e confrontar essa “espinha dorsal psico-sócio-cultural” (NASCIMENTO, A, 1978) está inserida na crítica a pesquisadores em relação à “ideologia do branqueamento”, à negação da contribuição dos africanos e seus descendentes da diáspora e à postura adotada por intelectuais das mais variadas correntes ideológicas que negam a existência da questão racial como elemento que participa na existência de problemas sociais (NASCIMENTO, A, 1978). O autor fez a proposta de construir um projeto coletivo, na edificação de uma sociedade fundada na justiça, na igualdade, na construção de uma democracia autêntica e acima de tudo na emancipação econômica e política. Para que isso acontecesse era necessário que essas transformações estivessem atreladas a uma radical transformação da estrutura sócio-política-econômica. Ao resgatar os escritos de Abdias do Nascimento após 33 anos, encontramos uma proposição que alertava que “não temos interesse em propor uma adaptação ou reforma dos modelos da sociedade capitalistas” (1980, p.160). O desafio consistiu aos movimentos sociais negros ao longo dessas três últimas décadas permeadas de avanços e permanências numa questão de fazer frente à assimilação, de se aceitar como negro e de se afirmar

culturalmente, moralmente, fisicamente e psiquicamente (MUNANGA, 2009, p.19). Fortalecer a identidade e os valores culturais dos africanos e de seus descendentes da diáspora esteve e está em constituir um conjunto de formas simbólicas e de representatividades que supere a dissimulação que desvia as reais causas de dominação e assimetrias entre negros e brancos e passa pela reconquista de si e de sua dignidade autônoma:

Era tempo de buscar outros caminhos. A situação do negro reclama uma ruptura, e não um compromisso. Ela passará pela revolta, compreendendo que a verdadeira solução dos problemas consiste não em macaquear o branco, mas em lutar para quebrar as barreiras sociais que o impedem de ingressar na categoria dos homens. Assiste-se agora a uma mudança de termos. Abandonada a assimilação, a liberação do negro deve efetuar-se pela reconquista de si e de uma dignidade autônoma. O esforço para alcançar o branco exigia total autorrejeição; negar o europeu será indispensável à retomada. É preciso desembaraçar-se dessa imagem acusatória e destruidora, atacar de frente a opressão, já que é impossível contorná-la (MUNANGA, 2009, p.43).

Com a abertura e a participação efetiva das organizações negras fomentando novas demandas, principalmente a partir do processo constituinte que resultou na Constituição de 1988, mesmo ano de intenso debate e manifestações de protesto dos movimentos sociais negros sobre o centenário da Abolição. O fim da década de 1980 e o início da década de 1990 sinalizava o ápice da maturidade política de antigas gerações e das novas gerações de ativistas, mulheres e homens que se colocavam como novos sujeitos, visto nas discussões e avaliações dos inúmeros processos que seguiriam os anos até 1995 com a Marcha Zumbi dos Palmares. Esta teve um significado simbólico ao estimular entre os debates e reivindicações propostas que tinham como principal demanda o envolvimento do Estado em promover políticas específicas em benefício da população negra; nos planos estadual, municipal e federal havia entre as diversas organizações participantes do ato o ordenamento político e jurídico que exigia do Estado brasileiro a adoção de medidas concretas e positivas que promovessem a criação de condições materiais de igualdade. O Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial apresentado ao Governo Federal continha duas reivindicações relativas a temática das religiões:

Incluir no Plano Nacional de Direitos Humanos a proposição de legislação que defina e puna a intolerância étnico-religiosa, assim como os preconceitos e estereótipos que estigmatizam os cultos de origem africana, de modo a dar cumprimento ao preceito constitucional que assegura o livre exercício religioso;

Estabelecer mecanismos legislativos e/ou executivos que garantam a devolução dos instrumentos sagrados dos cultos de origem africana apreendidos no império e na República pela polícia repressiva do Estado e que se encontram expostos em vários museus da Polícia Militar em diversos estados brasileiros, como por exemplo Bahia e Rio de Janeiro. (MARCHA, 1995, p. 18³¹)

Observa-se o foco na intolerância religiosa, remetendo à constituição e apresentando como estratégia a inclusão do tema no Programa Nacional de Direitos Humanos, então em fase de gestação. A segunda proposta tem foco duplo, na violência policial e no retorno de objetos de memória e ancestralidade aos religiosos.

Já a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas de Intolerância Correlata, que ocorreu em Durban, na África do Sul de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001 desencadeou um processo de grande mobilização no Brasil: foram realizadas conferências preparatórias municipais, estaduais, regionais, temáticas, nacional e da América Latina, movimento que aglutinou ativistas e acadêmicos e resultou em ampliação das formas de diálogo e pressão por políticas focalizadas. Na Conferência Mundial a delegação brasileira conseguiu incluir no documento final uma lista reconhecendo as vítimas do preconceito. Tal ação possibilitou pela primeira vez na Conferência um consenso entre os 189 países em torno da temática racial de que o racismo produz vítimas e abriu um canal importante sobre as políticas de ações afirmativas, pois a partir daquele documento haveria um foco bem delimitado que envolveria ações e pressão internacional. Cabe destacar nessa análise sócio-histórica sobre a participação da delegação brasileira em Durban mais três pontos salutares em torno do cenário pós-Marcha de Zumbi: a) a bandeira empunhada pela delegação em torno da temática sobre a discriminação múltipla em que salientava sobre as minorias que sofrem de um duplo preconceito, como por exemplo, negros homossexuais ou índios aidéticos; b) a protagonismo de duas lideranças negras em reuniões da mesa diretora da delegação brasileira – Carlos Alves Moura, presidente da Fundação Cultural Palmares e Benedita da Silva, Vice Governadora, à época, do estado do Rio de Janeiro e Presidente da Conferência Nacional (ALVES, M; BARRETO, 2002); c) os preparativos que envolveram a realização das pré-conferências temáticas, em que se destacaram as discussões sobre as religiões afro-brasileiras. Elas se viam – e a ainda se veem – num

³¹MARCHA Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida. Documento apresentado ao Sr. Presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, em 20 de novembro de 1995. Brasília, 1995.

grande desafio que envolve sua legitimidade no que diz respeito à premência religiosa de sua organização para a manutenção das tradições, da ética e da religiosidade afro-brasileira frente às perseguições do neopentecostalismo brasileiro. As propostas condensadas nas pré-conferências tinham como proposição defender as religiões de matriz africana de parte das igrejas neopentecostais que não respeitam o livre exercício dos cultos religiosos afros e as ridicularizações a que tais cultos são submetidos nos meios midiáticos³² (ALVES, M; BARRETO, 2002, p.60).

Na Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, ocorrida durante 6, 7 e 8 de julho de 2001 na UERJ, Rio de Janeiro, os expositores e conferencistas foram Cleofes Martins, Ana Rubia de Mello, Diane Kupperman, Vilmar Guarany e Pe. Ennes de Jesus, com relatoria de Agbeni Xangô Cleo Martins, do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, representando Mãe Stella de Oxossi. Tal conferência estabeleceu como proposta o respeito a todas as expressões religiosas advindas das diferentes culturas a fim de que não mais se repitam todos os atentados contra a vida por meio da intolerância religiosa, frutos do racismo e do triunfalismos religioso (ALVES, M; BARRETO, 2002, p.75). A Conferência Nacional estabeleceu que o Ensino Religioso devesse ser ministrado por professores previamente preparados, cabendo a esses o combate a quaisquer intolerâncias e o repúdio ao proselitismo. Esse ensino deveria ser concentrado na História, na Filosofia e nos valores éticos e morais das diferentes tradições religiosas, devendo também ser ressaltadas as semelhanças entre as religiões e não apenas algumas diferenças dogmáticas e litúrgicas (ALVES, M; BARRETO, 2002, p.76).

Entre as propostas que estão no campo da isonomia de tratamento, há uma que chama a atenção e que está diretamente relacionada com este estudo. Nela, o relatório descreve que mais do que o simples diálogo religioso, as diferentes entidades deveriam possibilitar a convivência religiosa (ALVES, M; BARRETO, 2002, p.75). Os documentos, diretrizes, resoluções, pareceres e propostas curriculares enfatizam nos

³² O jornal *Folha de S. Paulo* de 17 de maio de 2014 publicou que o juiz da 17ª Vara Federal do Rio de Janeiro, Eugênio Rosa de Araújo, recusou o pedido do Ministério Público para retirar do *YOU TUBE* vídeos postados pela Igreja Universal do Reino de Deus que fazem ataques às crenças de origem africana, sob a justificativa de que estas não seriam religiões, e, portanto, não estariam protegidas pelas leis que garantem a liberdade religiosa. O juiz voltou atrás, em 22 de maio, na sua declaração sobre a não religiosidade dos cultos afro (sustentada na ideia de que uma religião deveria obrigatoriamente ter apenas um deus e ter um livro sagrado), mas manteve a sentença de que os vídeos perseguidores publicados pelos neopentecostais não deveriam ser retirados da internet.

seus atos normativos o diálogo inter-religioso, algo a se verificar na análise que se projeta no estudo em questão quando da investigação dos documentos.

Na Conferência Mundial, lê-se que os conferencistas adotaram uma agenda inovadora e abrangente na necessidade, segundo os participantes do encontro, de pôr em prática planos de ação nacionais que reafirmassem os princípios de igualdade religiosa e de que o reconhecimento de que a religião, a espiritualidade e as crenças desempenham um papel central nas vidas de milhões de mulheres e homens, e no modo como vivem e tratam as pessoas. O relatório ressalta que a religião, juntamente com a espiritualidade e as crenças, pode e deve contribuir para a “promoção da dignidade e dos valores inerentes à pessoa humana e para a erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata” (ALVES; BARRETO, 2002, p.100-101). Ainda sobre a questão religiosa, o relatório insiste que os Estados reconheçam os severos problemas de intolerância e preconceito religiosos vivenciados por muitos afrodescendentes e implementem políticas e medidas designadas para prevenir e eliminar todo tipo de discriminação baseada em religião e nas crenças religiosas litúrgicas (ALVES, M; BARRETO, 2002, p.117). A importância dos tratados internacionais que os Estados Nacionais assinam está no estímulo aos direitos e nas obrigações desses de regulamentar medidas e formas que reafirmem o compromisso, além dos propósitos e princípios na Declaração Universal de Direitos Humanos. Permite, assim, um horizonte que serve como ponto de partida para as divergências e convergências de ideias.

Os atores sociais negros construíram um campo de interação que se constituiu em um conjunto de trajetórias e em um espaço de posições diferenciado dentro de uma estrutura social caracterizada por assimetrias, diferenças e divisões. Nessa relação de confrontação, as regras e as convenções já estavam estruturadas e articuladas dentro de contextos sócio-históricos definidos (THOMPSON, 1995). Qualquer proposta de ruptura teria que confrontar a concepção de um país em que as relações raciais estavam concebidas dentro de um contexto harmonioso. O que os atores sociais negros fizeram nas quatro últimas décadas foi provocar a autorreflexão e a crítica à ideia de um país como “laboratório da civilização” ou como uma “democracia étnica”. Essas expressões cumpriram e de certa forma ainda cumprem o papel do principal legado do mito de fundação do Brasil e que durante décadas conseguiu manter um discurso público harmonioso e hegemônico, que estabeleceu na cordialidade e na hierarquia o mito das três raças que constituiriam a estrutura

sócio-histórica brasileira: “o branco está sempre unido e em cima, enquanto que o negro e o índio formam as duas pernas da nossa sociedade, estando sempre abaixo e sendo sistematicamente abrangidos pelo branco” (DA MATTA, 1981, p.82).

A trajetória dos estudos realizados pelos pesquisadores das relações raciais no Brasil se constituiu em demonstrar as desigualdades raciais no país e desmontar esse discurso público de convivência harmoniosa que dava e dar sentido e forma à brasilidade (SILVA, P, 2005). Os atores sociais negros insistem em não viver numa sociedade da imprevisibilidade que ora irão ser tratados com cordialidade e ora sofrer atos e ações discriminatórios. E o que caracterizou e de certa forma caracteriza as lutas e conquistas dos movimentos sociais negros é superar essa tensão descrita por Bastide (1971) sobre a gama de preconceito que vai do máximo à ausência total.

A análise sobre as relações raciais no Brasil feita por pesquisadores internacionais tem contribuído com as reflexões sobre as desigualdades entre negros e brancos e situado essas desigualdades nos planos estruturais e simbólicos. Os estudos de Edward Telles (2003) realizaram uma abordagem muito peculiar sobre a estrutura das relações raciais no Brasil nos seus eixos horizontal e vertical. O estudo tornou-se importante principalmente para a geração de pesquisadores pós-2010 por apresentar uma análise das relações raciais brasileiras “integradas” na qual o autor não privilegiou nem a miscigenação e nem as tensões raciais, mas incorporou esses dois campos na “forma de estatística e discutindo-os na praticidade das vidas das pessoas” (PÓLVORA, 2004, p. 320). Isso está presente quando Telles (2003) problematiza sobre segregação residencial e casamentos inter-raciais ajudando os pesquisadores iniciantes a entender que “no Brasil, a raça é um conceito ambíguo, situacional, inconsistente e relacional. Coexistem vários sistemas de classificação. São várias as categorias situadas ao longo de um *continuum* que vai do branco ao preto” (TELLES, 2003, p.127). Passam pelas características fenotípicas, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato do nariz e lábios.

Podemos verificar que o estudo das relações raciais no Brasil para os atores sociais negros atua em diferentes frentes que constata as desigualdades associadas e as relações entre os grupos de cor. Desigualdades que vão desde educação, a inclusão digital, mercado de trabalho, sustento e bem-estar, escolaridade e o acesso ao ensino superior (PAIXÃO; CARVANO, 2008) tornando as explicações sobre as desigualdades entre negros e brancos uma gama ampla de fatores.

No que se refere à educação e em específico ao debate em torno do Ensino Religioso, o contexto sócio-histórico revela alguns impasses que a princípio podem parecer incoerentes, mas que se situam dentro desse campo das desigualdades educacionais. A respeito desse campo os estudos realizados por Hasenbalg (1987); Hasenbalg e Silva (1988); Negrão (1988); Rosemberg (1998); Pinto (1999); Bazilli (1999); Jaccoud e Beghin (2002); Abramovay e Rua (2002); Silva (2005); Neves, Raizer e Fachinetto (2007) e Nascimento, S (2009) constataam avanços e permanências num campo específico das diversas desigualdades estruturais no campo da educação e da diferença entre negros e brancos. Os relatórios são geralmente otimistas ao descreverem um aumento gradativo de anos de estudo da população brasileira, a diminuição das taxas de analfabetismo, mas quando comparada com as relações entre os grupos de cor e as desigualdades associadas, a conclusão desses pesquisadores geralmente corrobora com o fato de que o sistema de ensino discrimina a população negra (SILVA, P, 2005).

Ao escrever sobre as desigualdades educacionais, os pesquisadores têm salientado em diferentes dados a hipótese de ciclos de desvantagens cumulativas que pesam sobre as famílias negras ao longo das gerações, perpassam pela mobilidade social e pela aquisição de renda que se interligam ao plano de educação (SILVA, A, 2000).

Os atores sociais negros, organizados em movimentos, constituíram-se, ao longo das décadas do século XX, analistas e operadores de políticas públicas, principalmente por que coube a boa parte dessas lideranças negras a luta pelo movimento antirracista. Lideranças que compreenderam que, se tratando do Estado, a sua intervenção constitui-se na ação ou na omissão. As intersecções e as correlações de forças que se dão nesse campo consistem em entender como se dá a ação do Estado quando este é provocado ou acionado nas suas instâncias legais como nos fóruns, conselhos estaduais e municipais e na Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR), nos Programas Nacionais de Direitos Humanos, nas Resoluções e Pareceres que elaboram as políticas educacionais. Isso converge na omissão do Estado legitimada pela sua própria atuação, pois ele concede direito, instiga a participação e a busca da autonomia e da emancipação, mas ao mesmo tempo condiciona a acomodação por meio de estruturas que ficam muito localizadas e sem poder de decisão.

A análise formal ou discursiva irá ajudar a desvelar os objetos e expressões que circulam nos campos sociais e a complexa construção simbólica que constitui as categorizações das resoluções e pareceres que orientam o cenário do Ensino Religioso brasileiro.

Esta análise do contexto sócio-histórico deste trabalho apresenta uma perspectiva histórica sobre o Ensino Religioso no Brasil, isso por entendermos que a educação pública no Brasil não é um fato simples, mas um fenômeno complexo, pois integra nesse debate a questão da liberdade religiosa e a sua temática chave no século XXI, que é estabelecer o equilíbrio entre a consciência religiosa majoritária *versus* consciência religiosa minoritária.

3.5. SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO BRASILEIRO

Segundo o pesquisador Lorenzo Luzuriaga (1950), a história da Educação Pública Religiosa iniciou-se nos países protestantes nos séculos XVI e XVII, quando se realizou a reforma religiosa e surgiu “uma legislação escolar estatal e o princípio de uma educação pública (...) inspiram em espírito essencialmente religioso e são postas a serviço das igrejas, por meio das autoridades do Estado” (LUZURIAGA, 1950, p.6). O pesquisador ressalta que, nos países da Contra Reforma e fiéis à tradição católica, como os colonizados por Espanha e Portugal³³, a educação ficou a cargo da Igreja Católica por meio das claustrais, conventuais e paróquias, e das Ordens Religiosas. Ressaltam ainda Sofia Lerche Viera e Isabel Maria Sabino de Farias (2007) que essa primeira modalidade de Ensino Religioso, presente tanto no período colonial como no período imperial, respondeu aos objetivos da Companhia de Jesus (jesuítas), quando esta aportou em 1549 com a missão de difundir a fé católica e realizar a conversão dos indígenas, através da catequese e da instrução (FARIAS; VIEIRA, 2007, p.34). Lorenzo Luzuriaga ressalta que, nesse período, da chegada dos jesuítas à transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808, tivemos uma educação pública religiosa diferente “da medieval que era puramente eclesiástica”, que tinha por objetivo “a formação do fiel, do cristão, porém com um caráter mais

³³No contexto específico dos países colonizados por essas nações, fica difícil identificar nesse período, séculos XVI e XVII, uma educação pública. Instituições precedentes e de caráter público eram as universidades e as escolas dos municípios, mas “umas e outras tinham existência independente e não constituíam sistema de educação pública” (LUZURIAGA, 1950, p.6).

secular, nacional, e ainda que eminentemente religioso, tinha o sentido cultural do renascimento” (LUZURIAGA, 1950, p.9).

Conforme Ailton Trindade da Silva (2008, p.86), sob a égide do que se entende como educação pública religiosa, incluiu-se durante esse período o aprendizado do português, da doutrina cristã, de ler e escrever e ainda como caráter opcional “o canto orfeônico, música, instrumental e aprendizado profissional e agrícola, e ainda, a gramática e a viagem de estudos à Europa”. Posteriormente, a reforma pombalina tinha o intuito de promover uma recuperação da economia, o retorno e concentração do poder real e a modernização da cultura portuguesa. O Marquês de Pombal, inspirado pela corrente filosófica iluminista, explicita na expulsão dos inicianos a emancipação do ensino público da influência pedagógica do jesuitismo e promove nessa tentativa a criação primeira de uma “educação pública estatal, que se contrapõe a educação pública religiosa, até então ministrada” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.38).

Neste aspecto, a expulsão dos jesuítas projetou para o século XVIII, na periodização aludida, a égide de uma “educação pública estatal”, ou seja, o Estado toma para si a formação dos súditos. Mesmo em face à própria contradição dessa égide de não se constituir prioridade do governo da metrópole no Brasil colônia, buscava-se garantir e assegurar uma educação para convivência dos portugueses nos salões sociais; inclusive para a corte que ascendia e que num futuro próximo desembarcaria na colônia. Tal como nas palavras das autoras:

As preocupações despertadas pela transferência da Corte, por sua vez, não estariam propriamente voltadas para a formação dos súditos. Buscavam-se, antes, garantir algumas condições de sobrevivência aos portugueses que chegavam e, ao mesmo tempo, assegurar uma educação para a convivência nos salões. Os analistas do período recorrem a adjetivos como ‘utilitário’, de um lado, e ‘livresco’ e ‘ornamental’, de outro, para descrever a natureza do ensino que se dá naquele momento. Não por acaso, a ênfase do esforço educativo inicial se concentraria na criação de curso militares e de medicina. A segurança interna e externa e a saúde eram tarefas prioritárias. A erudição e as virtudes a serem cultivadas em segundo lugar. A ‘instrução pública’ viria muito depois (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.80).

Considerando a reforma pombalina, em que o Estado evoca a si a educação, por exemplo, com as Aulas Régias³⁴ em 1776, anteriormente já haviam sido promulgadas três leis educacionais que tinham o sentido de criar uma alternativa à

³⁴ Segundo Santos (2008, p.87) as aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja – foi a primeira reforma do sistema de ensino público.

educação jesuítica: a Lei Real Mesa Censória em 1768, encarregada de cuidar dos negócios da educação; a Lei Escolas Menores e o Alvará da lei que regulava a cobrança do Subsídio Literário, ambas criadas em 1772. Essas reformas pombalinas tentaram “instituir um sistema de instrução pública, isto, de fato não ocorreu” (VIEIRA; FARIAS 2007, p.42). A ruptura pombalina, ainda que parcial e incompleta, no que se refere a religião, foi seguida pelo movimento de independência da colônia. Mas a Constituição de 1824³⁵, primeira da nação independente, no seu Artigo 5, manteve o privilégio da Igreja Católica como religião oficial do Império, e mesmo não fazendo nenhuma menção ao Ensino Religioso nas escolas, delegou no seu Artigo 6 a organização do sistema educacional do Império à direção da Igreja Católica, numa Lei Imperial que “determinava que os professores das escolas além de outras disciplinas, deveriam ensinar os princípios da moral cristã e doutrina da religião”³⁶.

Sob tais circunstâncias, o Estado se valeu da presença da Igreja para se fazer presente nas províncias e a educação caminhou a passos lentos (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.48). Não havia recursos e nem disposição política para fomentar o ensino no Brasil, como nos descreve Eliseu Roque do Espírito Santo (2005, p.102) no trecho abaixo:

Cabe aqui uma avaliação mesmo que parcial de um período marcado pelo domínio do pensamento religioso na educação. Para sermos justos em nossa avaliação, temos que admitir que o que acontece no Brasil em termos de atraso não se deve a um modelo Educacional eclesiástico, mas ao descaso que a educação foi submetida tanto pelos governos coloniais, como imperial. Sem a participação da Igreja a educação estaria em condições muito pior. (...)

A oposição foi mais à educação oferecida pela Igreja que ao conteúdo de ensino, queriam retirá-la da influência da Igreja, o que consistia uma medida fundamental para o fortalecimento do estado nacional. É por isso que o Ensino Religioso constitui-se em excelente categoria de análise das estratégias de dominação, pois reúne em um único objeto, duas estâncias fundamentais da formação humana: a educação e a religião. Daí que analisar as políticas de Ensino Religioso pode desvelar as mais funestas estratégias de dominação (SANTO, 2005, p.102)

A partir do século XIX o debate sobre Ensino Religioso no Brasil remonta a dois fatos importantes da história constitucional brasileira. O primeiro fato ocorre em 15 de outubro de 1827, após a formalização da independência do país, quando da organização da escolarização brasileira e da criação das escolas de primeiras letras

³⁵ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm - Acesso no dia (09-08-2014).

³⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm - Acesso no dia (09-08-2014).

em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. O artigo 6 da Lei de 15 de outubro de 1827 ressalta que caberia “aos professores ensinar a ler, escrever as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimaes, gramática, geometria prática e os princípios da moral christã e apostólica romana” (BONAVIDES; AMARAL, 1996, p.142). A Constituição Imperial, no inciso XXXII do seu artigo 179, regulamenta o Ensino Religioso confessional instituindo o que ao longo do Primeiro e do Segundo Reinado, e em todo o período republicano no Brasil, será conhecido como aula de religião (JUNQUEIRA; NASCIMENTO, S, 2013).

O segundo fato ocorre no dia 15 de novembro de 1890, quando se instalou, no Paço de São Cristóvão (RJ), a primeira Assembleia Constituinte da República, sob a indiferença da população da capital federal. Após três meses foi promulgada em 24 de fevereiro de 1891 a Carta Constitucional, contendo 91 artigos e tendo como pontos principais: divisão e independência dos três poderes; regime federativo presidencialista; voto universal masculino não secreto; igualdade jurídica dos cidadãos e, no artigo 72, a laicização do ensino público, a liberdade de crença, a separação entre o Estado e a Igreja.

No caso específico do Ensino Religioso no Brasil, conforme análise das Constituições de 1827 e 1891, percebemos que as mudanças políticas exerceram forte influência no campo religioso. De certa forma, cada Carta Constitucional correspondeu à busca de um novo pacto, e foi o que representou o artigo 179 da Constituição Imperial, que coroava a relação entre Igreja e Estado. Nesse dispositivo constitucional, materializava-se a relação política dessas duas instituições, que ficou conhecida historicamente ao longo do período colonial e imperial como política do Padroado³⁷.

A Constituição de 1891 foi a única que excluiu totalmente o Ensino Religioso; nas que subseguem (1934, 1937, 1946, 1967,1988), é inserido como facultativo e persiste no mesmo estado até hoje, por meio do artigo 210³⁸ da Constituição Federal

³⁷ Segundo Junqueira (2008, p.10), o Padroado institucionalizou a Igreja Católica como única religião oficial e legítima do Estado brasileiro, assegurando a manutenção econômica dos clérigos que, em contrapartida, dependiam da autoridade imperial, até mesmo para nomeação dos seus bispos. Nessa relação entre Estado e Igreja, estabelecida através do Padroado, incluem-se os cargos públicos que cabiam à instituição política, enquanto tais requeriam como condição de investimento o juramento de fé. Entre esses cargos estava o de professor que, para assumir o ensino, devia fazer o juramento à fé Católica; nesse sentido, legitimando o monopólio das instituições de ensino a religião Católica, que viu o ensino da religião como exigência de evangelização e bem da cristandade.

³⁸ O artigo 210, parágrafo 1º, da Constituição Federal de 1988 assim determina:

§ 1º - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

de 1988 (DICKIE, 2003; LUI, 2007). Os artigos 179 da Constituição Imperial e 72 da Constituição Republicana vão proporcionar, ao longo dos séculos XIX e XX (chegando até o século XXI), debates, reflexões, ações e ideias em torno da anterioridade do fato religioso, representado em toda a tradição de matriz judaico-cristã presente na história do Brasil e no dispositivo constitucional da República em definir a escola pública como um dos espaços privilegiados para o exercício da plena vigência da laicidade do Estado (DINIZ, LIONCO, CARRIÃO, 2010). As políticas educacionais que o Estado brasileiro estabelece em torno das temáticas Ensino Religioso e espaço escolar público são identificadas como um palco de conflitos e ao mesmo tempo uma área fértil para se produzir conhecimento e investigações para produção de conhecimento em educação. A importância da disciplina na formação escolar torna o Ensino Religioso em área do conhecimento remetido na matriz curricular e o estudo do fenômeno religioso em um importante viés de compreensão do pluralismo religioso e cultural na formação educacional brasileira.

O contexto, nas primeiras décadas da República, caracteriza um novo pacto constitucional, em que o Ensino Religioso é suprimido das escolas públicas republicanas. Isso devido ao artigo 72, §6º, que separa o Estado e a Igreja, destacando, no que se refere à educação, a laicidade do ensino: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Cabe ressaltar que a primeira Constituição republicana é de base federalista, buscando “a mais absoluta autonomia aos estados” (SILVA, H, 1985, p.29). Instituiu com isso uma “dualidade dos sistemas” que configurou um sistema federal integrado pelo ensino secundário e superior, “ao lado de sistemas estaduais, com escolas de todos os tipos e graus” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.80). Essa dualidade se confirma quando o governador de Minas Gerais, Antonio Carlos de Andrade, em 1928, autoriza por decreto o ensino do catecismo nas escolas mantidas pelo governo estadual e, com isso, exercendo o direito de autonomia dos estados, conforme Cury destaca:

A educação apareceu nos debates constitucionais de vários modos. Mas deve-se destacar dois polos em torno dos quais ela circulou: a instrução pública enquanto organização e a liberdade pública e privada, respectivamente. Contudo a constituinte era federal e dada a consciência da autonomia dos estados e a tradição da competência provincial com a instrução primária, este assunto ficou, em parte, como consensualmente atribuído às assembleias constituintes (CURY, 2001, p.257).

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Temos nas cartas constitucionais subsequentes pactos, fatos políticos e religiosos interagindo e, segundo Cunha, “a projeção para todo o país da ‘colaboração recíproca’ entre a Igreja e o Estado, estabelecida em Minas Gerais, correspondeu a inédita mobilização política-religiosa das massas católicas no Rio de Janeiro” (2007, p.288). E, a partir do Decreto nº 19.941, de 30 de Abril de 1931, não se obrigava, mas “facultava” a oferta do Ensino Religioso nos estabelecimentos públicos de ensino primário, secundário e normal até a publicação da Carta Constitucional de 1988, que reeditou os termos de suas antecessoras, “com a seguinte determinação: o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental” (CUNHA, 2007, p.297).

A nova ordem republicana instala-se num contexto conturbado em que os anseios de mudança na educação projetam inúmeras reformas; entre as quais, Farias e Vieira descrevem:

Os conturbados tempos da Primeira República trazem com eles anseios de mudanças na educação. Inúmeros são os projetos de reforma concebidos no período: Reforma Benjamim Constant (1890), Reforma Epitácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma João Luis Alves (1925). Tais propostas nem sempre correspondem a um conjunto orgânico de medidas, antes a decreto com intuito de reformar aspectos específicos relativos à organização do Ensino. Como a República mantém a responsabilidade do governo central para o ensino superior e a instrução primária e secundária no Distrito Federal (a cidade do Rio de Janeiro) a maioria das iniciativas atinge os Estados apenas de forma indireta (2007, p.76).

Esse primeiro pacote de medidas, conhecidas como Reforma Benjamim Constant, segundo Farias e Vieira (2007, p.77), regulamenta a Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal (Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890), o Ginásio Nacional (Decreto nº 1.075, de 22 de novembro de 1890) e a criação e a aprovação do Regulamento do Conselho de Instrução Superior (decreto nº1232-G, de 2 de janeiro de 1891). Expressa a primeira iniciativa de reforma, influenciada principalmente pelas ideias positivistas e pela defesa da liberdade, da laicidade do ensino e da gratuidade da escola primária (FARIAS; VIEIRA, 2007 p.77).

Temos nas primeiras décadas do período republicano as contradições entre o Império e a República. Apresenta-se um palco de relações de forças, sendo que os republicanos querem deixar para trás a mentalidade da antiga formação dada aos súditos do império e possibilitar aos cidadãos da *res publica* a formação de uma

educação pública nacional, como ressalta Luzuriaga ao definir que, ao longo do século XIX, esse modelo tinha o seguinte objetivo: “a formação do cidadão, a educação cívica e patriótica do indivíduo, que tem um caráter essencialmente popular, elementar, primário” (LUZURIAGA, 1950, p.2).

O confronto delineado no percurso da história a partir do período republicano entre a laicidade do Estado e o Ensino Religioso nas escolas públicas é explicitado na Constituição Federal de 1934 (LIONÇO, DINIZ, 2010; CURY, 2004; GIUMBELLI, 2004; PAULY, 2004). A Igreja Católica, enquanto instituição majoritária, estabelece nessa disputa uma relação de dominação religiosa. Por exemplo, desde a fundação, em 1924, da Associação Brasileira de Educadores (ABE), e nas várias Conferências Nacionais de Educadores, entre as quais a primeira, que aconteceu na cidade de Curitiba em 1927, fica explícita uma busca de hegemonia:

Ao contrário, a ABE reunia em seus eventos educadores de facções opostas, como é o caso dos liberais e católicos. Este último grupo tanto se contrapunha à interferência do Estado na educação, percebida como um perigo de monopólio, quanto a laicidade e a coeducação, ambos considerados uma afronta aos princípios da educação católica. Aqueles defendiam questões como o Plano Nacional de Educação, a laicidade, a coeducação, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino. Anos mais tarde, parte dos integrantes desta organização responderiam por um dos marcos da história da educação brasileira: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (VIEIRA;FARIAS, 2007, p.82).

Essa disputa é profícua ao longo do século XX entre os confessionalistas e os laicistas. A atuação da Igreja Católica no processo de implementação do Ensino Religioso nas escolas públicas já se faz presente desde 1934, mas a sua interferência de forma articulada com a criação de órgãos junto à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) é de 1972. Neste ano foi criado um Plano Bienal cujo propósito era um levantamento e uma análise da situação do Ensino Religioso nos diversos estados, uma avaliação de programas da catequese escolar nas redes oficiais de ensino, acessória das experiências de formação dos profissionais da educação que lecionavam Ensino Religioso. Desde a década de 1970 já havia parecer que se referia à disciplina de Ensino Religioso como um instrumento de educação da fé, pois, no entendimento desse grupo que representava a CNBB, a escola é um lugar privilegiado de sistematização. A CNBB desde década de 1970 já criara Encontros Nacionais de Ensino Religioso (ENER) cuja meta, num primeiro momento, foi vislumbrar um

panorama nacional do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras (JUNQUEIRA, 2000).

Os ENER transcorreram ao longo da década de 1980, sempre tratando de temas relacionados à Legislação Federal e Estadual, evangelização, catequese, ensino confessional; temas que tratavam sobre a responsabilidade dos programas e conteúdos do Ensino Religioso. A entidade religiosa (nesse caso específico, entidades cristãs) e parte das entidades públicas, no que se tratava sobre Ensino Religioso, conviviam de forma harmoniosa e tendenciosa com “abertura por parte das Secretarias de Educação para o diálogo com as autoridades religiosas referente à regulamentação da disciplina nas escolas oficiais” (JUNQUEIRA, 2000, p.146). Havia um cenário propício entre a comunidade escolar, representada por diretores, professores, alunos, famílias, autoridades da área educacional, tendo em alguns estados a colaboração de algumas igrejas evangélicas na habilitação de professores para atuar na disciplina de Ensino Religioso (JUNQUEIRA, 2000).

O quarto Encontro Nacional de Ensino Religioso foi realizado em Belo Horizonte em 1984 e alguns temas relacionados a confessionalidade, aconfessionalidade, pré-confessionalidade e metodologia no Ensino Religioso com perspectiva de uma proposta sócio-antropológica foram abordados. Em 1985 a CNBB organizou um Grupo de Reflexão de Ensino Religioso (GRERE) que resultou num encontro no mês de agosto. Entre os diferentes projetos de ação estabelecidos pelo encontro, chamou atenção e reforçou toda a atuação que a Igreja Católica desempenhará na véspera da Constituinte de 1988, entre outros, o acompanhamento e o debate nacional na elaboração da Nova Constituição, fornecendo subsídios aos parlamentares constituintes. Outro tema que esteve presente nos debates no início da década de 1970 e ao longo da década de 1980 foi a respeito da identidade do Ensino Religioso, “pois existia uma rejeição em compreendê-lo como componente curricular, ou como catequese na escola, ou então a compreensão como algo intermediário” (JUNQUEIRA, 2000, p.152). Os trabalhos iniciaram em fevereiro de 1987 com coleta de assinaturas pela sociedade civil, da comunidade e do próprio Estado, culminado com 12 milhões de assinaturas entregues à Constituinte de 1988. Isso de certa forma impulsionou os parlamentares constituintes a não realizar uma clara defesa da proposta da laicidade do ensino público e todo o trabalho de motivação e de atuação da Igreja Católica ao longo dos das últimas décadas. Isso, em alguma medida, facilitou

o texto constitucional de 1988 no artigo 210, sobre a permanência do Ensino Religioso nas escolas. Conforme a interpretação de Frisanco e Toledo,

Com a intenção de não melindrar as diferentes crenças religiosas ou por um acordo realizado entre os constituintes, não houve uma defesa clara da proposta da laicidade do ensino público. Na hora da votação, houve forte influência a favor do Ensino Religioso. O resultado foi determinado pela voz, pelas pressões dos grupos fortalecidos e organizados pela Igreja e, com isso, os constituintes não poderiam, mesmo que quisessem ignorar esses apelos. Além do trabalho de motivação feito pela Igreja para uma maior participação popular, era um momento de busca, de redemocratização que o Brasil vinha vivendo naquele momento, depois de mais 20 anos de governo militar. Aproveitando essa abertura democrática, a Igreja Católica não perdeu tempo e liderou grupos que defendiam a permanência do Ensino Religioso nas escolas (2000, p.117).

O Ensino Religioso é garantido pelo artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e cabe ressaltar que nesse mesmo artigo não há nenhuma menção às normas de implementação ou sobre o modelo a ser aplicado nas escolas públicas. A questão é trazida para o debate público após o processo constituinte de 1988 e com um contexto sócio-histórico latente de debates e discussões em torno da diversidade plurirreligiosa e do respeito ao estado democrático e laico. Algumas religiões estavam às margens das discussões e dos debates exigindo o respeito às diferentes tradições religiosas existentes e houve participação dos segmentos da sociedade civil também nessa área do conhecimento. Tudo isso acaba resultando na LDB de 1996, principalmente no que diz respeito à reformulação de seu artigo 33 pela Lei de 1997, à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (1996) e ao surgimento do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, implementado em 1995.

Em dezembro de 1996, a LDB, na Seção III, que trata do Ensino Fundamental, em seu artigo 33 estabeleceu:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestas pelos alunos ou por seus responsáveis em caráter:

I - Confessional, de acordo com a opção religiosa ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas, ou
II – Interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (NISKIER³⁹, 1997 apud ROZA et al 2006).

³⁹NISKIER, Arnaldo. L.D.B. **A nova lei da Educação**: Tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: Uma visão crítica. 3ª. Edição, Rio de janeiro: Consultor, 1997.

Conforme já salientado⁴⁰, a Lei n.º 9.745 alterou a redação do artigo 33, na frase “sem ônus para os cofres públicos”. Essa alteração atendeu aos pedidos da cúpula da Igreja Católica (FRISANCO & TOLEDO, 2000). O Ensino Religioso no legislativo foi considerado parte integrante da formação básica do cidadão, assumido pelo Sistema Educacional no campo da organização dos conteúdos do componente curricular. Houve a definição das normas para habilitação e admissão dos professores da disciplina com nova significação na estruturação dessa área do conhecimento. O respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e a proibição de qualquer tipo de proselitismo e a matrícula facultativa para a disciplina são os componentes centrais dessa lei que estabeleceu um modelo para compreender o atual cenário do Ensino Religioso como um componente curricular que contribui na formação do cidadão.

Todos esses pressupostos, aliados a um conjunto de artigos, debates, reflexões, resoluções, reafirmam a necessidade de diretrizes comuns para educação básica e para o Ensino Religioso como uma política estratégica de planejamento e controle dos conteúdos a serem ofertados nas escolas públicas instigadas por representantes da sociedade civil, entre elas o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER)⁴¹. Fatos esses não acolhidos no parecer da Câmara Plena nº 97/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Eunice Durham, respaldando-se da anterioridade do fato religioso em relação à ordem política da formação básica comum, estabeleceu “que religião é matéria de ética privada, cujo conteúdo não poderia ser regulado pelo estado, pois interferiria na autonomia das escolas” (BRASIL, 1999). Decisão que trouxe algumas controvérsias entre os pesquisadores, que salientaram:

Mas esse raciocínio não se aplica a outras áreas do conhecimento, também presentes na educação básica. Há controvérsias científicas no campo da biologia ou da física – por exemplo, se o criacionismo seria ou não teoria científica – e, a despeito delas, o Estado assume uma posição de defesa da hegemonia dos consensos científicos. Os formulários de avaliação dos currículos de biologia pelo Programa Nacional do Livro Didático são claros em solicitar ao avaliador que reprove os livros com expressões de proselitismo religioso, desrespeito às minorias, autoritarismo científico ou mesmo teorias científicas não comprovadas (BRASIL, 2008). O desrespeito a esses itens é um critério de exclusão dos livros didáticos pelo painel de avaliadores. O Estado regula a liberdade de expressão dos autores de ciência

⁴⁰ Ver nota de rodapé nº8 – página 12 deste trabalho.

⁴¹ Segundo Janayna de Alencar Lui (2007, p. 335), “o Fonaper é formado por diversas igrejas, cristãs em sua maioria, que coadunam com a ideia de que o Ensino Religioso deve ser considerado uma ‘área de conhecimento’, com conteúdos que levem o aluno a uma reflexão de cunho ‘transcendente’”.

nos livros didáticos de forma a garantir o marco constitucional pautado nos direitos humanos (LIONÇO; DINIZ; CARRIÃO, 2010, p.17).

Com esse parecer o CNE ressaltou que a definição dos conteúdos de Ensino Religioso no Brasil está a cargo das próprias instituições de ensino, em parceria com grupos religiosos. Coube a essas instituições e grupos religiosos respeitarem o caráter facultativo da disciplina e a diversidade cultural e religiosa do Brasil. Estabelecendo com isso nos aspectos organizacionais no que tange ao Ensino Religioso brasileiro propostas diferenciadas nos diferentes estados⁴² da União, no que se refere aos conteúdos, às formas de habilitação e admissão dos professores nessa disciplina, à avaliação do processo ensino aprendizagem e no que tange aos aspectos curriculares o Artigo 33 da Lei Diretrizes Base da Educação Nacional (9.394/93).

No artigo 210, parágrafo primeiro, da Constituição de 1988 indicam-se orientações e solicitações aos Sistemas de Ensino que regulamentem a definição dos conteúdos, “[...] fixando conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Nesse sentido, quando se analisa as propostas curriculares busca-se identificar em suas diretrizes aspectos que instrumentalizem aos alunos oportunidades de se tornarem capazes de entender os momentos específicos das diversas manifestações religiosas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para autêntica cidadania.

O ponto de partida para essa investigação e problematização está na compreensão de que nenhum conhecimento teórico, sozinho, explica completamente o processo humano, se não se articular a cada elemento da cultura humana. A perspectiva do diálogo entre as diferentes manifestações religiosas que irá possibilitar escapar do uso doutrinal ou catequético e com isso construir explicações e referenciais democráticos e cada vez mais plurais. Com isso, devem-se confrontar os discursos e as práticas que insistem em legitimar o predomínio do cristianismo como a única manifestação religiosa do país. Incentivar o diálogo entre as diferentes manifestações religiosas sob o prisma da construção de uma sociedade plurirreligiosa⁴³ é base para que possamos respeitar as diferenças, pois um fato é

⁴² Uma reflexão sobre essa questão pode ser encontrada em Junqueira, Holanda e Corrêa (2007, p.1)

⁴³ Na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na tabela 1.4.1 sobre População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo os grupos de religião, no chamado “mapa religioso brasileiro”, há o escopo da afiliações religiosas declaradas no Censo de 2010, distribuídas nas diversas regiões e por categorias de confessionalidade. O IBGE apontou a seguinte composição religiosa no

vertiginosamente real no cenário brasileiro: a diversidade sociocultural (NASCIMENTO, S, 2009).

3.6. RELIGIÃO DE MATRIZ AFRO-BRASILEIRA NO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO

3.6.1. Consolidação do estereótipo negativo das religiões de matriz afro-brasileira e o medo do feitiço

As temáticas do Ensino Religioso e das religiões de matriz afro-brasileira proporcionam para o pesquisador de políticas educacionais diferentes frentes de análise. Isso porque, sobre essa temática, o pesquisador deve ficar atento às diferentes áreas de conhecimento que tratam do assunto. Entre essas áreas, é impossível não ficar atento às discussões que a Antropologia realiza desde Nina Rodrigues com *O animismo fetichista dos negros baianos* (1900). O pesquisador, que era médico legista, é sempre lembrado como fundador da Antropologia brasileira (MAGGIE; FRY, 2006, p.9), mesmo apresentando pressupostos racialistas⁴⁴ em sua obra sobre as religiões de matriz afro-brasileira. Ele é sempre lembrado pelos autores, entre eles Roger Bastide, como o cientista que “fixou os dois pontos de referência do estudo das religiões afro-brasileiras para toda a primeira metade do século XX, o psicologismo e a Etnografia” (BASTIDE, 1960, p.33).

Brasil: 64,6% dos brasileiros (cerca de 123 milhões) declaram-se católicos; 22,2% (cerca de 42,3 milhões) declaram-se protestantes (evangélicos tradicionais, pentecostais e neopentecostais); 8,0% (cerca de 15,3 milhões) declaram-se irreligiosos, ateus; 2,0% (cerca de 3,8 milhões) declaram-se espíritas; 0,7% (1,4 milhão) declaram-se as testemunhas de Jeová; 0,3% (588 mil) declaram-se adeptos das religiões afro-brasileiras; 1,6% (3,1 milhões) declaram-se seguidores de outras religiões, tais como os budistas (243 mil), os judeus (107 mil), os messiânicos (103 mil), os esotéricos (74 mil), os espiritualistas (62 mil), os islâmicos (35 mil) e os hoasqueiros (35 mil). Página visitada em 22 dezembro de 2013.

⁴⁴Nina Rodrigues (2006 [1900]) ao longo de todo o texto expõe de forma explícita o preconceito contra a população negra e as religiões afro-brasileiras, em passagens tais como: “a incapacidade psychica das raças inferiores para as elevadas abstrações do monotheismo” (p.27); “monotomia grave e triste da musica rude e da melopéa africana, o character estravagante e estranho das dansas religiosas, tudo concorria ali para dar ao conjunto um cunho de poesia selvagem e misteriosa que devia falar profundamente no espírito acanhado e inculto de uma raça supersticiosa em extremo” (p.51); “a proibição de alimentar-se de carne de certos animaes sempre ou em dias marcados da semana, é uma praxe muito seguida e que lembra o tabu de certas raças inferiores” (p.56); “o feitiço symbolico commum *coisa feita* ou preparada, é muito frequente entre nós. De vez em quando nesta cidade se encontra pelas ruas ou praças, na proximidade da casa ou no caminho por onde se suppõe que deve passar aquelle a quem é destinado, um feitiço que consiste, com pequenas variantes, em animaes de sacrificio e restos de comida de santo. Aqui é uma caixa de madeira qualquer contendo uma galinha morta, coberta de azeite de dendê e outras bugigangas” (p.63).

O discípulo de Nina Rodrigues e também médico legista, Arthur Ramos, é considerado um cânone do pensamento social brasileiro. Publicou em 1934 *O negro brasileiro*, que utiliza a psicanálise no estudo da cultura, do ritual, dos processos de magia, dos fenômenos de possessão fetichista, do sincretismo religioso e dos mitos negros. Para ele, tais estudos “têm que ser reinterpretados com novos métodos de pesquisa científica” (RAMOS, 2001[1934], p.30). O autor identificava nesses estudos a compreensão de tramas inconscientes do logro e da superstição cujo alcance tem no presente trabalho questões de cunho higiênico e educacional (RAMOS, 2001[1934], p.31). Esses novos métodos ajudaram também Arthur Ramos superar as categorias de civilizações superiores e inferiores de Nina Rodrigues e possibilitou ao discípulo ampliar a discussão iniciada do seu antigo mestre, afirmando que a teoria animista já não tinha significado naquele momento histórico.

Ambos os autores inauguraram por meio da Antropologia uma linha de análise sobre a temática que se tornou referência para os estudos da antropologia brasileira em relação aos negros e as religiões de matriz afro-brasileira (PORTO, 2014, p.195). A **racionalização** (THOMPSON, 1995, p.82) sobre o estudo da temática sobre Ensino Religioso e as religiões de matriz afro-brasileira estende-se também a outras áreas de conhecimento, entre elas a História, a Sociologia, a Educação e também o jornalismo, como iremos verificar adiante. O jornalismo aparece em nosso estudo e antecede à análise dessas outras áreas de conhecimento no pensamento sócio-racial brasileiro, pelo fato de as primeiras descrições sobre as macumbas no Rio de Janeiro não passarem de sugestivas reportagens jornalísticas de João do Rio, pseudônimo de João Paulo Emílio Cristóvão dos Santos Coelho Barreto (1906). Auxiliado pelo informante Antonio, percorreu as ruas da então capital federal, o Rio de Janeiro: São Diogo, Barão de São Félix, do Hospício, Núncio e da América, onde, segundo João do Rio, “se realizam os candomblés e vivem os pais de santo” (RIO, 1906, p.1-2). Eles percorreram os terreiros do Rio de Janeiro à época para que João do Rio escrevesse uma série de reportagens intitulada *As religiões no Rio* para o jornal *Gazeta*. Em decorrência do sucesso dos artigos, eles transformaram-nos num livro que virou *best-seller*, com uma tiragem de vendas em torno de 8 mil exemplares.

Há convergências entre os trabalhos de Nina Rodrigues e João do Rio, não na sua complexidade e profundidade, pois a análise realizada pelo primeiro supera a do segundo. Entretanto, encontramos em João do Rio já uma distinção e uma **diferenciação** (THOMPSON, 1995, p.87) entre os grupos negros que habitavam o

Rio de Janeiro. Havia os *eubá* (*yorubá*), língua que era fluente entre os negros da Pequena África⁴⁵ - o seu domínio permitia inclusive atravessar a África. Havia também os *Cabindas* (*Banto*), esses descritos por Antonio de forma pejorativa por serem um grupo que, além de ignorar a própria língua que falam, misturavam-na com outras (RIO, 1906, p.20). Antonio, ao contrário desses últimos grupos, exalta os *Alufás*. Ele distinguiu as religiões dos orixás (pessoas que frequentavam os candomblés, os Nagôs⁴⁶, Bantos⁴⁷ e Jêjes⁴⁸) e os *Alufás* (chefes religiosos muçulmanos de origem africana, conhecidos na Bahia por *Malês* e que se destacavam pela sua altivez e porque liam e escreviam em árabe). Essa distinção feita por João do Rio que denomina de Orixás todos seguidores do candomblé fica explícita no seguinte trecho:

Os Orixás, em maior número, são os mais complicados e os mais animistas. Litólatras (indivíduos que cultuam pedra) e fitólatras (Indivíduos que cultuam plantas) têm um enorme arsenal de santos, confundem os santos católicos com os seus santos e vivem a vida dupla, encontrando em cada pedra, em cada casco de tartaruga, em cada erva, uma alma e um espírito. Essa espécie de politeísmo barbado tem divindades que se manifestam e divindades invisíveis. Os negros guardam a ideia de um deus absoluto como o deus católico: Orixá-alum (Olorum, o criador do mundo), que é o mais velho; Axum,⁴⁹ a mãe-d'água doce; lemanjá, a sereia; Exu, o Diabo, que anda sempre detrás da porta; Sapanam, o santíssimo sacramento dos católicos; o Irocô, cuja aparição se faz na árvore sagrada da gameleira; o Gunocô, sacrifícios, nos candomblés e nas feitiçarias (RIO, 1906, p.23).

A citação acima revela-nos a distinção que o autor realiza entre os *Alufás* como maometanos puros que estudam a religião e cercados de um misticismo; ao contrário dos Orixás que são polígamos e “malandros” (RIO, 1906, p.25). O trabalho de João do Rio ilustra uma lógica de menosprezo e desrespeito com as crenças afro-

⁴⁵ Segundo Moura, o nome foi dado por Heitor dos Prazeres. Essa região compreendia determinada área do Rio de Janeiro, mais especificamente a zona portuária, onde se localizavam as antigas casas e ruas de São Diogo, Barão de São Félix, Hospício, Núncio e da América (1995, p.192). Também faz referência à diáspora baiana no Rio e de várias lideranças ligadas às religiões de matriz afro-brasileira, a grupos festeiros. Entre as figuras lendárias que vão se localizar e frequentar a região do cais do porto estão Hilário, o mais fecundo fundador de ranchos e sujos do carnaval carioca; a casa de candomblé de João Alabá; tia Amélia, mãe de Donga; Perciliana, mãe de João Bainana; Tia Ciata, cuja casa se tornará capital na Pequena África, em torno da Praça Onze (1995, p.6).

⁴⁶ **Nagô:** Termo que no Brasil denomina todos os grupos africanos que têm em comum a língua lorubá (IYAGUNÃ, 2013, p.121).

⁴⁷ **Bantos:** As culturas bantas compreendem a região Congo-Angola dos escravizados trazidos para o Brasil que aqui podemos identificá-las como Angola, Congo, Benguela, Monjolo, Cabinda, Rebolo.

⁴⁸ **Jêjes ou daomeanos:** grupos que vieram dos atuais países Togo, Gana e Benin seu apogeu durante o século XVIII. (BUENO, 2003, p.115).

⁴⁹ Utilizaremos a ortografia portuguesa nos termos de origem iorubá, a exemplo Èsù ao tratar as divindades no Brasil.

brasileiras, isso fica mais nítido quando ele descreve as iaôs⁵⁰ do candomblé como prostitutas, loucas, histéricas, demoníacas. Cabe salientar o quanto essas ideias refletem o imaginário social já daquela época, pois estamos escrevendo sobre um livro considerado um verdadeiro *best-seller* do período, uma vez que justamente ecoava pensamentos enraizados na mentalidade da época. Vê-se como o autor trata as iaôs:

As iaôs abundam nesta Babel da crença, cruzando se com a gente diariamente, sorriem aos soldados ébrios nos prostíbulos baratos, mercadejam doces nas praças, às portas dos estabelecimentos comerciais, fornecem ao hospício a sua cita de loucura, propagam a histeria entre as senhoras honestas e as *cocotes*, exploram e são exploradas, vivem da credence e alimentam o caftismo inconsciente. As iaôs são as demoníacas e as grandes farsistas da raça preta, as obsedadas e as delirantes. A história de cada uma delas, quando não é sinistra pantomima de álcool e manceba, é um tecido de fatos cruéis, anormais, inéditos, feitos de invisível, de sangue e de morte. Nas iaôs está a base do culto africano. Todas elas usam sinais exteriores do santo, as vestimentas simbólicas, os rosários e os colares com as cores preferidas das divindades a que pertencem; todas elas estão ligadas ao rito selvagem por mistérios que as obrigam a gastar a vida em festejos, a sentir o santo e a respeitar o pai – de - santo (RIO, 1906, p.35-36).

João do Rio responde ao seu contexto sócio histórico, o seu olhar e o de seu informante, que resultaram numa séries de artigos, não contemporizam e nem cientificam suas observações sobre pessoas reais. Vinculam mulheres que estão em processo de iniciação religiosa nos candomblés de maneira generalizante com a degradação moral, a degradação física, a desonestidade. Sendo essas mulheres a base do culto africano, não passavam, na visão do autor, de demoníacas, farsistas. Parecendo mais um truque dos pais e mães de santo com o intuito da fama do dinheiro “fazer sancto é renda direta do babaloxás [*sic*], mas ser filha se sancto é sacrificar a liberdade, escravizar-se, soffrer, delirar” (RIO, 1906, p.13). O lugar que ele descreve como monstruosidade e cercado de selvageria foi nomeado por Heitor dos Prazeres como a Pequena África.

A obra de João do Rio ilustra como algumas ideias permanecem impregnadas de estereótipos e preconceitos quando se trata das religiões de matriz afro-brasileira, suas sacerdotisas e seus sacerdotes⁵¹. Em um dos seus trechos, ele descreve esses

⁵⁰ Nome que designa as mulheres que estão em processo de iniciação nos Candomblés (PORTO, 2014, p.197).

⁵¹ A opção por essas terminologias nessa pesquisa, porque o que se chama genericamente Mães de Santo ou pais de Santo varia conforme a nação e a língua. É o que nos assegura Siqueira “A família de Santo constituída de filhos(as) de santo, que com tempo vão assumindo funções hierárquicas desde a de tornar-se responsável pela Casa Religiosa, pessoa escolhida pelas entidades sobrenaturais, genericamente denominadas de Mães de santo ou Pais de santo, com designações próprias, segundo

religiosos como preguiçosos, ignorantes e lesados por uma “inferioridade hereditária”, feiticeiros que degeneraram o maometismo e o catolicismo, de forma pejorativa e preconceituosa, e cita vários nomes, entre eles a Assiata (Tia Ciata) como uma exploradora (RIO, 1906, p.51 – 52). A tia Ciata, que o jornalista descreve como malandra, era Hilária Batista de Almeida, que chegou ao Rio de Janeiro com 22 anos. Líder e com sólidos conhecimentos religiosos e culinários, trabalhou como doceira na Rua Carioca, sempre vestida de baiana (MOURA, 1947, p.137). Ciata de Oxum era, além disso, empreendedora, organizou rodas de batuques frequentadas por grandes mestres da música como Pixinguinha, Donga, João da Baiana e Heitor dos Prazeres.

O jornalista João do Rio foi um dos precursores na forma como a mídia, por meio das reportagens, iria tratar as manifestações das religiões afros no Brasil. Tornou-se comum intitulá-las como práticas fetichistas, animalistas e detentoras de feitiçarias.

O feitiço e o medo do feitiço estabeleceram uma série de estudos e pesquisas, sendo que alguns pesquisadores salientam que um dos motivos de tamanha perseguição estaria associado a esse fato. Apresenta-se ao longo da história desses estudos, nas mais variadas vertentes, essa relação de medo e de condescendência. Quem primeiro utiliza o termo “condescendência” é Nina Rodrigues, em *O Animismo fetichista dos negros baianos* (1900, p.108), para ilustrar que a crença no feitiço não era exclusividade dos negros, mas que os senhores e depois a elite, em várias situações, recorreriam às mandingas⁵² e a rezas dos terreiros.

A associação de feitiço e feiticeiros à população negra já estava presente nos textos de João do Rio, que afirmavam que o feitiço era o nosso vício, nosso gozo e degeneração, mas que alta sociedade carioca dos bairros de Botafogo e da Tijuca estava visitando as sessões (RIO, 1906, p.60-61). No Brasil, “medo do feitiço” (MAGGIE, 1986, p.72) estabelece o lugar das religiões afro-brasileiras na sociedade brasileira dando-se a certa prevalência ao temor e à **naturalização** (THOMPSON,

a nação e a língua nas quais se reconhecem: Iyalorixás ou Babalorixás para a nações Yoruba aqui denominadas Ketu ou Nagô. Rombonas, no Gêge. Gunguasenses, no Congo. Chefes espirituais – em outras diferentes associações. (2004, p.155).

⁵²Ao longo da nossa história o termo mandinga foi alterando e deturpando-se até ser conhecido nos dias atuais como magia, coisa feita, despacho. A origem do termo faz referência ao grupo étnico dos mandingos ou mandinka grupo étnico da África Ocidental em que seus descendentes são do antigo Império do Mali. No Brasil eram praticantes do islamismo e eram considerados com uma forte índole guerreira (RAMOS, 2001[1934], p.69).

1995, p.88) social e histórica, primeiro ao feitiço, segundo a quem realiza a feitiçaria, e terceiro a quem se deve combater.

A respeito do feitiço, os trabalhos históricos remetem-se ao século XVIII do período colonial brasileiro e a devassas eclesiásticas sucedidas nas regiões das Minas entre 1721 e o princípio do século XIX, em que negros, em sua maior parte, “traziam na cor da pele a presença de um mundo secreto e desconhecido, de que a feitiçaria era um dos ecos ameaçadores” (SOUZA, 1986, p.189). Cabe salientar a esse respeito os registros das representações oficiais do catolicismo sobre feitiçaria e seu temor. De certa forma consolidaram intrinsecamente o Outro como ameaçador e vinculado ao “mal”, e com isso estabeleceram uma distinção entre as práticas religiosas dos não brancos⁵³ como desqualificadas e identificadas com a feitiçaria, ou seja, num cenário de práticas semelhantes, mas realizadas por brancos, a avaliação e a condenação tinham tratamento diferenciado (PORTO, 2014, p.192). Em *A Cor do Feitiço* (2010), Mario Teixeira de Sá Junior elaborou um estudo sobre as práticas mágicas e a feitiçaria no Mato Grosso setecentista.

O autor reforça que a magia e a feitiçaria estiveram presentes desde a colonização portuguesa e seu controle foi também permanente. O órgão que sistematizou e perseguiu essas práticas foi a Inquisição⁵⁴, que se fez presente no Brasil através das Visitas do Tribunal do Santo Ofício e das Visitas Diocesanas Eclesiásticas desde o ano de 1579 (SÁ JUNIOR, 2010, p.130). O pesquisador analisa a documentação da Devassa Visita Geral da Comarca Eclesiástica de Cuiabá em 1785, cujo objetivo era averiguar as práticas desviantes dos africanos e de seus descendentes que, nesse período, já estavam sob a égide de uma legislação

⁵³O termo não branco está contextualizado nessa parte específica do texto, pois, ele tem a função de sinalizar que durante um período da história colonial a população indígena também foi atribuída a ela praticantes de feitiçaria “Parece que o Diabo, algumas vezes, se colava ao lado de negros, índios e seus parceiros, contra os brancos” (SÁ, 2010, p.135). A denotação à população indígena no Brasil como feiticeiro ou à feitiçaria muda principalmente com o indianismo. Movimento do século XIX apresentava uma imagem positiva do povo brasileiro; amor a liberdade, apego à terra e aos valores individuais. Esse movimento tinha um conteúdo ideológico na visão de Dante Moreira Leite “o índio foi, no romantismo, uma imagem do passado e, portanto, não apresentava nenhuma ameaça à ordem vigente, sobretudo à escravatura” (2007, p.226).

⁵⁴ Segundo Novinsky, (1987 *apud* SÁ JUNIOR, 2010) “O Tribunal do Santo Ofício da Inquisição, em Portugal, foi introduzido exclusivamente para fiscalizar e punir o descendentes de judeus que haviam sido convertidos à força ao catolicismo, e sob suspeita de praticar a religião judaica. Foi gradativa a ampliação de seus objetivos até abarcar diversos tipos de comportamento e crenças. Às heresias em matéria de fé juntaram-se feitiçarias, bruxarias, sodomia, bigamia, blasfêmias, proposições, desacatos e problemas diversos de sexualidade” (2010.p.130).

municipal de 1753, que no seu artigo 5º buscou controlar os batuques dos negros, conforme as Posturas Municipais de Vila Bela na citação abaixo:

Por evitar inquietações que fazem aos ouvidos dos moradores da Vila [Bela], em que regularmente há doentes aos quais se fazem insuportáveis os batuques dos negros de noite, e não querendo todavia que eles deixem de ter essa diversão por pequeno alívio de seu trabalho e cativoiro: acordaram que os senhores dos escravos lhes não consintam batuque, por mais horas que até as de recolher, que são às nove da noite, porque também não é conveniente que eles nesse folguedo levem toda a noite estafando-se e sucedendo como se tem visto nesta Vila amanhecerem neste vício, ou fadário, e o senhor que consentir por mais das horas taxadas, será condenado em 6 oitavas para a Câmara pela primeira vez e pela segunda em dobro, e sendo caso que o senhor não presencie por estar ausente, sejam logo presos os que constarem armaram o batuque e na falta de averiguação destes, alguns dos que assistiram a ele, e com três dias de cadeia levarão quarenta açoites no pelourinho (ROSA & JESUS, 2002 *apud* SÁ JUNIOR, 2010).

A citação ilustra o universo de proibições que decorrerão no Brasil nos séculos seguintes em relação a atividades que envolvem manifestações de origem afro. O batuque e sua conseqüente proibição a que a citação se refere estavam de fato associados às práticas mágicas e às feitiçarias. Outro dado importante que Sá Junior relata na pesquisa do período setecentista na região mato-grossense foi que os espaços de manifestações dessas crenças eram compartilhados por europeus, africanos e indígenas (SÁ JUNIOR, 2010, p.132-133). A distinção entre práticas mágicas e práticas de “feitiçarias” iria acontecer cinquenta e seis anos depois do primeiro registro de Bruno Pina em 1785⁵⁵ - essa visita selaria uma conotação histórica do que se poderia distinguir o “O medo do feitiço” e a “Cor do feitiço”.

Isso porque, segundo a pesquisa de Sá Junior anteriormente existia nas manifestações de práticas religiosa uma pluralidade de tipos sociais que a princípio apareciam sem distinção e conflito. Mas com a Visita Pastoral potencializou-se um conflito, em que um lado ficaram os denunciante e as testemunhas em sua totalidade branca, e de outro lado os denunciados, que poderiam ser europeus, indígenas e africanos. O conflito e, em decorrência disso, a distinção se estabeleceu no julgamento e na observação dos “delitos”. As punições em decorrência dos “delitos” passaram a ser aplicadas conforme o perfil racial. Sendo denunciado um branco por praticar adivinhações, a punição era relacionada a magia – infração ou crime leve.

⁵⁵Segundo Sá “o primeiro registro da presença de um feitiçeiro em Mato Grosso, até agora encontrado, é o de Manoel Francisco David, registrado no tribunal da santa Inquisição em 1729” (2010, p.133).

Sendo denunciado um negro pelas mesmas práticas – infração e crime grave por feitiçaria (SÁ JUNIOR, 2010, p.133-134). Temos, nesses julgamentos, o preconceito racial como principal agente orientador (PORTO, 2014, p.192).

O debate trazido pelo autor de *A cor do feitiço* serve-nos como elemento descritivo não somente de uma época, mas de um cenário constitutivo que encontramos em João do Rio (1906), Nina Rodrigues (1900) e Arthur Ramos (1934). Esses responderam a um universo imaginário que associava feitiçaria não somente à cor de pele de um indivíduo, mas também às suas heranças culturais. O primeiro tem sua importância nesse capítulo pela repercussão da sua obra e ele é explícito no seu trabalho ao descrever num capítulo “rojando de medo diante do feitiço africano, do feitiço importado com os escravos... onde gorilas manhosos e uma súcia de pretas cínicas ou histéricas desencavam o futuro” (RIO, 1906, p.50). O segundo, Nina Rodrigues, recebe uma análise maior, pela importância da sua obra pela importância e influência que ele exerce em muitos estudiosos das religiões de matriz afro-brasileira.

Nina Rodrigues elabora o seu livro *O animismo Fetichista dos Negros baianos* (1900) já influenciado por diferentes teorias racialistas e também pelo universo imaginário em torno das religiões afro. O mérito desse autor é que ele realiza uma pesquisa etnográfica em contato e vivência com as pessoas que praticam o seu objeto de estudo, os cultos afros. Ele descreve que esse estudo consumiu cerca de cinco anos de esforço e observações (2006[1900], p.76).

Nina Rodrigues é cânone e seu trabalho em *O animismo Fetichista dos Negros baianos* rendeu-lhe o discípulo Arthur Ramos e uma menção honrosa de um dos fundadores da Antropologia Moderna, o francês Marcel Mauss. A menção feita pelo antropólogo francês foi feita um ano após a obra ser publicada em língua francesa. Marcel Maus escreveu uma pequena resenha sobre a “elegante monografia” (MAGGIE; FRY, 2006, p.21). Para os brasileiros, a obra também é importante porque ela estabeleceu um divisor no campo de estudo sobre a religiosidade brasileira e que certa maneira influenciou a escrita de todos aqueles que trataram desse tema. A principal influência foi a distinção da religiosidade Yorubá e Banto; para Nina Rodrigues os primeiros eram organizados e mais inteligentes que os Bantos, que segundo o pesquisador praticavam um fetichismo simples e rudimentar (2006 [1900], p.104).

Outra influência e porque não um legado foi consolidar o que já povoava o imaginário da sociedade brasileira: a associação de práticas de feitiçaria aos africanos

e, conseqüentemente, aos seus descendentes. A própria credulidade que disseminou que o medo do feitiço como represália aos maus tratos provocou receios e superstições na relação entre senhor e escravizados pode ser interpretada como uma **dissimulação** (THOMPSON, 1995, p.83). Até porque, essa credulidade não amenizou os maus tratos, os açoites, os grilhões e o genocídio da população escravizada no Brasil⁵⁶. O medo do feitiço e o negro como feiticeiro na descrição de Nina Rodrigues somente contribuiu no vínculo entre preconceito racial e religioso. É o que nos alerta Porto (2014, p.196). Podemos comprovar ainda no trecho abaixo a deslegitimação da religiosidade da população negra:

Não é, portanto, por acaso que algumas das principais referências sobre os estudos do negro no Brasil produzidos no Final do século XIX e primeira metade do século XX o tenham sido por médicos (Nina Rodrigues, Arthur Ramos). O primeiro deles explicitamente adepto das teorias científicas racistas predominantes na época. As temáticas das diferenças evolutivas entre raças, da miscigenação, das possibilidades de instaurar o “progresso” no país fazem com que o negro se torne um problema e, ao mesmo tempo, um tema fundamental e legítimo de pesquisa no advento da república. E embora posteriormente as teorias racistas sejam explicitamente abandonadas, modelos classificatórios e de interpretação do contexto dos negros no Brasil construídos por Nina Rodrigues se mantêm como quadro interpretativo das manifestações de africanos e seus descendentes no país (PORTO, 2014, p.195).

A interpretação da autora revela para a nossa pesquisa é que, do ponto vista da análise ideológica, temos no trabalho de Nina Rodrigues uma estratégia de construção simbólica que pode ser descrita como o **expurgo do outro**, que consiste na construção simbólica de um inimigo (THOMPSON, 1995, p.87). Ao deslegitimar a religiosidade negra, que tem na sua essência a magia e o uso e conhecimento de forças sobrenaturais para intervenção neste mundo, não só percebe e invisibiliza “a importância do negro para a constituição da religiosidade brasileira, pois entre nós religião e cura sempre estiveram vinculadas” (PORTO, 2014, p.197), mas também denota essas práticas religiosas vinculadas a superstições e, voltando à matriz de difusão das formas racistas de compreender as religiões afro-brasileiras representadas por Nina Rodrigues (1900), descreve todos os que procuram esses “feiticeiros” nos terreiros de candomblés, à procura de folhas do mato, como

⁵⁶ A esse respeito faço referência ao estudo de Luiz Mott. **Terror na Casa da Torre: tortura de escravos na Bahia colonial**. In: REIS, João José Reis (Org.). *Escravidão e Invenção da Liberdade: estudos sobre o negro no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

“ignorantes” e “boçais”, com exceção de alguns “espíritos superiores e esclarecidos” que não participam das crenças africanas:

O numero em que ellas avultam ali sobre a mesa fatídica da feiticeira, bem indica a riqueza da clientela e a extensão da crença nas virtudes do feitiço. Mas esta clientela não se recruta sempre nas negras boçaes e ignorantes, sinão mesmo na melhor sociedade da terra. Para levantar as suspeitas que possam recair sobre as damas de qualidade que a queiram consultar, a mãe do terreiro fez instalar na sala principal da casa, bem em evidência, uma loja de modista. E que não é de todo falso o boato que insistência correu aqui há tempos, de que alguém não se resolvera a aceitar a presidência da província e mais tarde a pasta de ministro, sem prévia audiência de uma cartomante mãe de terreiro, prova a oferta que Isabel me faz, dos préstimos dos seus fetiches para o caso de eu pretender ser senador (NINA RODRIGUES, 2006[1900]p.65).

Não somente nesse trecho, mas também em outras passagens, podemos verificar no texto de Nina Rodrigues que o seu trabalho etnográfico é em torno de personagens reais e sua descrição pode soar até com certa “ironia”, como é caso da sacerdotisa Isabel. Esta instalara uma loja de roupas na sua sala para atender as clientes ricas que não queriam levantar suspeitas das suas idas e vindas. A “ironia”, se é possível interpretar dessa forma, folcloriza, desmoraliza e desvaloriza a cosmologia das religiões afro-brasileiras:

Mas onde se exerce por excellencia a acção do feiticeiro é na cura das moléstias. Tem-se feito notar que o feiticeiro, o adivinho, o sacerdote, o medico e o sabio começaram por se confundir num mesmo individuo. Em regra, o negro baiano está ainda nesse estado de evolução mental em que não se admite que fóra das mortes violentas, haja moléstias e mortes naturaes. A moléstia é sempre produto da encantação, de um efeito: ao feiticeiro, pois, a missão de destruir pela intervenção da magia essa obra sobrenatural. Como provas da asserção, daremos alguns exemplos concludentes (NINA RODRIGUES, 2006[1900], p.65).

O etnocentrismo de Nina Rodrigues não o impediu de realizar um levantamento das populações escravizadas trazidas para o Brasil e o estudo das sobrevivências linguísticas desses grupos. Também não impediu a visão pessimista da possibilidade de civilização da população negra brasileira. A leitura e a compreensão dos textos de Nina Rodrigues permite, entre outras leituras, entender que a distinção que ele realiza entre os negros mais “adiantados” presentes no Brasil e os mais “atrasados” é devido ao fato de os primeiros terem tido contato com os brancos e serem como ramos desses (LEITE, 2007).

Por sua vez Arthur Ramos (1934), ao propor suas pesquisas na primeira metade do século XX, já era considerado um discípulo de Nina Rodrigues, mesmo propondo uma metodologia de análise diferente do mestre. Entre as análises que Arthur Ramos propôs no seu livro *O negro Brasileiro* (1934), há o estudo e a distinção da possessão religiosa entre os dois grupos religiosos dominantes na Bahia. Para os Jeje–Nagôs a possessão era “estado de santo”, para cultos sincréticos de espírito banto a possessão era “manifestações de espírito”, e Ramos atribui à possessão em ambas as manifestações religiosas a pecha de fetichista. Segundo o autor, a possessão dos filhos de santo era “provocada pela música e pela dança, ao ritmo primitivo dos tambores e à marcação monótona dos estribilho do culto” (RAMOS, 2001 [1934], p.203). Temos no discípulo e no trabalho da Moderna Antropologia a sistematização e os encaminhamentos interpretativos que sofrerão as religiões de matriz afro-brasileira, isso porque as observações do cientista secularizaram e folclorizaram toda a ritualidade dessas manifestações. Arthur Ramos compara o processo ritualístico de incorporação, ritmos diferenciados e a singularidade que cerca todos os Orixás no ritual a uma simples coreografia de forte colorido “erótico”, a uma “orgia” que coroa a bacanal negra e também considera ele que todo o processo observado não passa de uma possessão artificial de “candomblés baianos” (RAMOS, 2001 [1934], p.203-206). Quando o autor usa o plural para descrever um fenômeno, ele denota a toda uma organização com características comuns sem isolá-la ou entendê-la individualmente.

Ainda sobre o trabalho de Ramos, há relatos no seu livro de jornais brasileiros de diferentes regiões com noticiários da imprensa diária referindo-se a essas manifestações como “baixo espiritismo” (2001[1934], p.118). Essas mídias, impressas já na década de 1920, ilustram o início de um *continuum* que se estende até os dias de hoje. Entre elas, Ramos escreve sobre o jornal *A Tarde* de 22-3-1929, que continha notícias sobre a História dos Candomblés como triste reminiscência do africanismo (2001[1934], p.117). O mesmo jornal, já no ano de 1932, tem em suas manchetes a feitiçaria e as macumbas como práticas decorrentes das religiões afros, que em troca de dinheiro ministram todo o tipo de engodo de sucesso, de beberagens, de “patuás” e de garrafadas. Como “prova”, cita o caso de Wenceslau, que subiu ao Morro do Cristo para saber de “macumbas” para resolver a sua situação de desemprego. Ao beber a garrafada, as substâncias liquidaram-no por vários dias. Ele foi levado a alucinações que resultaram numa tentativa de agressão contra uma moça da

localidade, que foi socorrida por moradores vizinhos, que perseguiram Wenceslau. Para escapar da perseguição, o alucinado atirou-se numa ribanceira (RAMOS, 2001[1934], p.166-167). Esse fato chamou a atenção de Arthur Ramos que, como médico legista, registra um comentário peculiar sobre o noticiário, como podemos verificar logo, abaixo:

Este é um exemplo dentre muitos que a imprensa costuma registrar. No exercício da minha profissão de médico legista, no Estado da Bahia, encontrei numerosos casos suspeitos de intoxicação, saídos dos candomblés e centros do baixo espiritismo. Consegui mesmo arrecadar algumas garrafadas para exame no laboratório de toxicologia do serviço médico legal, a cargo do distinto colega Dr. João Doria. Nenhum tóxico foi identificado, porém. Acredito que os efeitos produzidos, tais como descritos no noticiário acima, nada mais são do que intoxicação alcoólica banal em indivíduos mais ou menos predispostos (Ramos, 2001[1934], p. 167).

Na citação acima, Ramos ressalta que a notícia é uma dentre as várias que a imprensa costuma registrar e ao mesmo tempo sinaliza uma acusação dúbia, pois ele alega ter encontrado numerosos casos de intoxicação originados dos candomblés e centros do baixo espiritismo, mas nenhum tóxico foi identificado. Contudo, a preposição em relação aos efeitos continua sendo associada a religiões afro-brasileiras, embora seja sabido que a religião não tem culpa sobre o fato de alguém ter o corpo mais ou menos predisposto a alucinógenos.

As notícias que encontramos em Arthur Ramos são muitos mais no intuito de demonstrar a “degradação” que cercaria essas manifestações religiosas do que uma reflexão política sobre as notícias. Os exemplos que seguem sobre as notícias de jornais reforçam a nossa análise. Ele descreve uma notícia do jornal *A Tarde* da Bahia de 1929 sobre um feiticeiro, que com roupas femininas dançava atrás das celas. Em outro jornal, de Alagoas, noticia-se que nos domínios da bruxaria o catimbó é cercado dos macumbeiros.

O universo da superstições também envolve o esporte. Era comum o jornal *O Globo* (Rio de Janeiro, 1939) noticiar em sua manchetes “Fla-Flu na macumba”; em outra notícia, afirma-se que no *stadium* do flamengo foram encontrados perto da estátua de um atleta “galinha morta, charutos, vinténs, farofa amarela, nomes dos jogadores, ao lado do nome de Oxum, Pemba, Orixo” (RAMOS, 2001[1934], p.144-145).

Esses relatos, descritos por Arthur Ramos, demonstram ainda que as práticas de feitiçaria dos afro-brasileiros, sejam eles sudaneses ou bantos, poderiam ser

catalogadas em duas categorias de magia: a imitativa e a simpática. O primeiro princípio permite ao “selvagem” imitar o desejado que julga conseguir o que deseja. Já o segundo princípio deduz ter poder mesmo com a distância sobre pessoas ou objeto. Isso não está mais, segundo Ramos, no domínio das macumbas, e sim no universo folclórico, como descreve o autor:

As práticas de feitiçaria dos afro-brasileiros tanto de origem sudanesa quanto banto podem-se perfeitamente catalogar dentro desses dois grupos de magia imitativa e simpática. Se o feiticeiro quer fazer um dano a uma pessoa, pode utilizar-se, por exemplo, dos processos da magia imitativa. O envoltamento é uma prática generalizada entre os feiticeiros. Estes preparam uma imagem ou boneco representando a pessoa em apreço, e fazem com a imagem o que fariam à pessoa: “se a imagem sofre, o homem sofre, quando ela perece, ele perece”. Chegam ao extremo de enterrar a imagem, ou levá-la ao cemitério num caixão, como aconteceu há pouco tempo, no pequeno cemitério do Saco de S. Francisco (Niterói), conforme me narraram moradores do local. O despacho ou ebó participa dos dois processos de magia: imitativa, porque o ebó é preparado pela imitação do que se faria à pessoa a quem é dirigido (por exemplo: preparação com mortalha simbolizando a morte); simpática, porque se utiliza de objetos que têm relação direta ou indireta com pessoa visada. “Segundo os princípios da magia simpática – escreve ainda Frazer – as coisas inanimadas, tão bem quanto as plantas e os animais, podem conduzir felicidades ou desgraças, segundo sua natureza e a habilidade dos feiticeiros queiram servir-se delas”. Os iteques dos feiticeiros bantos, os feitiços dos iorubanos, as mandingas dos malês, etc., são assim preparados. E isso já saiu do domínio das macumbas, tornando-se sobrevivência no folclore: os talismãs, amuletos, figas e mil outros objetos encantados servindo de coisa feita (RAMOS, 2001[1934] p.168).

Tal análise do autor não distinguiu magia e feitiçaria. Pelo contrário, Ramos começa a sua reflexão descrevendo as práticas de feitiçarias dos afro-brasileiros. A generalização em si não possibilita ao autor compreender que “os processos mágicos marcam toda a religiosidade nacional – não apenas os negros” como ressalta Porto (2014, p.201). O fato de Ramos colocar as manifestações religiosas dos afro-brasileiros no campo do folclore colabora, é importante ressaltar, para uma desvalorização, deslegitimação e dessacralização desses eventos.

As religiões de matriz afro-brasileira são religiões mágicas. O uso de forças sobrenaturais são preceitos incondicionáveis à sua prática ritualística. Essa compreensão é importante, pois ajuda a confrontar as acusações históricas de associação de feitiçarias, de marginalidade e de diabólica. Associa-se a isso as perseguições, repressões e a todo um universo de preconceito racial e religioso no ambiente societário brasileiro. Acrescenta-se a isso o Decreto de 11 de outubro de

1890, que estabeleceu no seu Código a institucionalização da repressão, principalmente nos seus artigos 156, 157 e 158⁵⁷.

Atualmente, pesquisas já vêm desconstruindo esse imaginário e tentam provocar debates. Há reflexões em torno de temas que privilegiam a liberdade laica (ORO; LOREA, 2008); intolerância religiosa (SILVA, V, 2007); escolarização e Ensino Religioso (JUNQUEIRA, 2008; CURY, 2007), diversidade étnico-racial (MEC, 2008). Entretanto, a **eternalização** (THOMPSON, 1995, p.88) de categorias que associam as religiões de matriz afro-brasileira a práticas de feitiçaria médica, curandeirismo, charlatanismo e as sacerdotisas e os sacerdotes a feitiçaria, continua a operar danos. Como verificamos no trabalho de Arthur Ramos, o próprio autor reforça essas estereotípias ao ressaltar que os curandeiros multiplicam-se no Brasil e que a simples repressão policial não iria fazer desaparecer essas práticas e que na verdade seria necessário um “trabalho da cultura” (RAMOS, 2001[1934], p.173). Não tenhamos nenhuma dúvida a respeito de qual cultura ele está falando: deveria haver um processo de “embranquecimento cultural” dessas populações.

Quando se relê uma obra considerada como “clássica”, sempre existe uma preocupação de contextualizá-la e tentar compreender que esses atores sociais estão dentro de um movimento histórico. Para isso, é importante sinalizar o seu lugar histórico e seu contexto de desenvolvimento intelectual e humano. Mas é sempre

⁵⁷ Procuramos citar em nota e na íntegra o Decreto nº 847, de 11 de Outubro de 1890 (Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>, Acesso em 29/04/2014). Isso porque, segundo Maggie (1986, p.74), até final do século XX os artigos estavam em vigor, como pequenas modificações. Veja o que estabelecem os artigos:

Art. 156. Exercer a medicina em qualquer dos seus ramos, a arte dentaria ou a pharmacia; praticar a homeopathia, a dosimetria, o hypnotismo ou magnetismo animal, sem estar habilitado segundo as leis e regulamentos: Penas - de prisão cellular por um a seis mezes e multa de 100\$ a 500\$000. Paragrapho unico. Pelos abusos commettidos no exercicio ilegal da medicina em geral, os seus autores soffrerão, além das penas estabelecidas, as que forem impostas aos crimes a que derem causa.

Art. 157. Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilegios, usar de talismans e cartomancias para despertar sentimentos de odio ou amor, inculcar cura de molestias curaveis ou incuraveis, emfim, para fascinar e subjugar a credulidade publica: Penas - de prisão cellular por um a seis mezes e multa de 100\$ a 500\$000.

§ 1º Si por influencia, ou em consequencia de qualquer destes meios, resultar ao paciente privação, ou alteração temporaria ou permanente, das faculdades psychicas:

Penas - de prisão cellular por um a seis annos e multa de 200\$ a 500\$000.

§ 2º Em igual pena, e mais na de privação do exercicio da profissão por tempo igual ao da condemnação, incorrerá o medico que directamente praticar qualquer dos actos acima referidos, ou assumir a responsabilidade delles.

Art. 158. Ministrar, ou simplesmente prescrever, como meio curativo para uso interno ou externo, e sob qualquer fórma preparada, substancia de qualquer dos reinos da natureza, fazendo, ou exercendo assim, o officio do denominado curandeiro: Penas - de prisão cellular por um a seis mezes e multa de 100\$ a 500\$000.

importante alertar que o racismo imprime marcas e legados e, mais do que isso, perpetua ideologias, que se transformam em crenças, que muitas vezes atravessam gerações. Eternizam termos como degradação, degenerescência, macumba, feitiço, baixo espiritismo, que já eram e são comuns há cerca de três a quatro séculos de história do Brasil. Meios midiáticos e institucionais expressam-se de uma forma e por meio de uma estratégia, como se determinado fenômeno não fosse uma criação social e histórica, e sim como se ele sempre tivesse se apresentado e tivesse sido entendido daquela maneira publicada. É o que Thompson (1995, p.88) denomina de **naturalização**. Assim, cabe ao pesquisador **desnaturalizar** esses conceitos, provando que foram construídos socialmente e baseados em falácias com origem no pensamento eugenista e racista.

Por isso que a luta antirracista, por meio de uma ruptura dessa continuidade, deve confrontar essas teorias legitimadas pela tradição eterna e aceitável da acomodação. Por isso que os componentes que envolvem o tema desse capítulo envolvem uma releitura estratégica de diferentes áreas do conhecimento humano, como destaca Nilma Lino Gomes:

O racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, e é muito mais duro com aqueles que são suas vítimas diretas. Abala os processos identitários. Por isso a reação antirracista precisa ser incisiva. Para se contrapor ao racismo faz-se necessária a construção de estratégias, práticas, movimentos e políticas antirracistas concretas. É importante, também, uma releitura histórica, sociológica, antropológica e pedagógica que compreenda, valorize e reconheça a humanidade, o potencial emancipatório e contestador do povo negro no Brasil e a nossa ascendência africana (2009, p.9).

Entre os componentes que merecem a releitura que a autora cita no trecho acima, está o fato histórico de as religiões de matriz africana serem vistas como um conjunto de estereotipia que não se resume somente em serem classificadas como religiões do “baixo espiritismo”. Durante as quatro primeiras décadas do século XX, foram desqualificadas e relacionadas a diferentes delitos, entre eles os de atentado à “moral” e aos “bons costumes”, “algazarra”. Tudo isso se enquadrava na repressão e numa série de campanhas que os jornais faziam e, é claro, no código penal vigente até 1940 (MAGGIE, 1986, p.72-74). Entre as acusações, predominava o curandeirismo e a magia negra.

Além dessas acusações, também se concretizou uma série de categorias acusatórias que certamente marcam a vivência de qualquer indivíduo pós-república

velha brasileira, expressões que deixaram um legado na estrutura sócio-racial da nossa história, termos que se constituíram como conceitos definidores de uma forma de ritual ou crença (MAGGIE, 1986, p.79). Eles, entretanto, foram além, pois esses conceitos também marcam um grupo étnico na transição que esses precisam “superar” para chegarem a um estágio mais elevado de “civilidade”. Até mesmo porque os acusados são sempre os mesmos, o que varia são os acusadores. Conforme Maggie salienta:

Resolvi listar essas categorias e expressão e acusatórias recorrentes nos discursos da imprensa, da polícia, da justiça, dos membros desses terreiros e nas formulações dos intelectuais: essa nódoa negra; essa falta de civilidade; esse erotismo desenfreado; esse foco de devassidão e loucura (onde ogans licenciosos, lassos mas nunca fartos, procuram saciar seus desejos); esses locais de excessos e orgias, de crime, de ignorância, onde selvagens incomodam o sossego público; esses antipatriotas; essa tradição africana que deve ser extirpada; essa ocasião para a devassidão; esses charlatões que exploram a credulidade pública e o exercício ilegal da medicina; essas práticas bárbaras que deprimem nossos costumes e envergonham nossa civilização; esses curandeiros, charlatões involuntários; esses usuários de maconha; esses portadores de imagens impuras de loucura criminosa; esses exploradores desavergonhados da credulidade pública das classes baixas; pessoas de tendências morais afrouxadas, desse o estupro ao assassinato; essa cesta de lixo; esse baixo ou falso espiritismo; essas deturpações; degenerações, falsificações; a magia negra; essas mistificações; essa charlatanice (1986,p.79).

A lista de categorias definidoras salientada por Maggie (1986) molda um quadro de representação discursiva e se torna ideológica segundo interpretação deste estudo por essa representar *modus operandi* que podemos identificar como **diferenciação** (THOMPSON, 1995, p.87), cuja ênfase se estabelece na distinção, na diferença e nas divisões, ou seja, por mais que seja próximo e muitas vezes sofra as mesmas agressões, perseguições e repressões que outro, um vai tentar diferenciar-se desse quadro. Talvez isso ajude a compreender o que alguns intelectuais e lideranças religiosas, já na década de 1930 encabeçaram com o processo de legitimação e proteção dos terreiros “autênticos” dos terreiros “falsos”, a justificava dos primeiros era protegê-los da perseguição policial e da repressão (MAGGIE, 1986, p.77)⁵⁸.

⁵⁸ Talvez isso explique que o primeiro grande movimento contra a intolerância religiosa tenha se iniciado em 2000 com a participação de várias entidades civis e religiosas (SILVA, V, 2007, p.22) quando o fenômeno de perseguição e repressão já era exercido e movido por outro fenômeno social, os neopentecostais.

Também está presente nesse mesmo discurso a ideia cujo objetivo era fortalecer uma retórica identitária em que o candomblé de Nagô se oporia ao candomblé de Caboclo⁵⁹ e com isso estabelecendo uma dicotomia entre pureza e mistura; “religião” e “magia”; hierarquia e desordem; harmonia e dissenção (FRY, 1998, p.452). A perspectiva de fortalecer os terreiros “puros” em detrimento dos terreiros “misturados”, sendo os segundos como aqueles que praticam “a feitiçaria, o charlatanismo”, logo sujeitos à repressão e à ação do Estado, ao contrário dos primeiros que teriam que ter o reconhecimento de religião (DANTAS, 1982, p.140). Assim como ressalta Beatriz Góis Dantas (1986) sobre o empenho e a participação de intelectuais na proteção dos terreiros “tradicionais”:

Aqui a luta contra a repressão policial e a luta contra a perda das tradições africanas aparecem juntas. Ambas se fazem com a participação dos intelectuais que, tendo feito sobre os cultos um recorte em que a fidelidade à África é ponto de referência, vão terminar interferindo nas linhas seguidas pela repressão. Os terreiros mais “tradicionais”, objeto de estudos dos antropólogos, centros de “verdadeira religião” aos quais eles emprestavam sua proteção, conseguiam ficar a salvo da repressão policial que incidia mais violentamente sobre os “impuros”, não valorizados (DANTAS, 1982, p.140-141).

Entre esses intelectuais estava Roger Bastide com o seu livro *As religiões Africanas no Brasil* (1960), em que descreve: “a desagregação urbana antecedeu a desagregação rural. Enquanto candomblé, todavia existente do século XX, se transformava em macumba na capital” (BASTIDE, 1960, p.401). Macumba no Rio não tem caráter religioso, desnatura no espetáculo cujo fim é o prolongamento em pura “magia negra” (BASTIDE, 1960, p.411). Em outro centro urbano e industrial, a desagregação do ritual africano é pior, caso de São Paulo, que Bastide identifica como sendo um culto individualizado que “passou da forma coletiva para a forma individual, ao mesmo tempo se degradando de religião em magia. O macumbeiro, isolado, sinistro temido como formidável feiticeiro” (1960, p.412).

Bastide (1960, p.407) alega que no candomblé “puro” permanece o controle social, um instrumento de solidariedade e de comunhão; ao contrário da macumba, que além de sofrer uma mistura étnica com a entrada de brancos, origina-se da “classe

⁵⁹Segundo Prandi “o candomblé de caboclo é uma modalidade do angola centrado no culto exclusivo dos antepassados indígenas. Foi provavelmente o candomblé angola e o de caboclo que deram origem à umbanda” (1996, p.66).

proletária nascente”. Isso resultou num parasitismo social, numa exploração desavergonhada da credulidade das classes baixas e no seu afrouxamento das tendências imorais, desde o estupro, até frequentemente o assassinato (BASTIDE, 1960, p.414)⁶⁰. A postura de Bastide é certa forma sectária em relação à desagregação do candomblé “puro” e a uma reminiscência de um candomblé como espaço de sociabilidade dos negros, onde esses podiam se reunir, celebrar os seus cultos, enterrar os seus mortos e prestar ajuda uns aos outros. Entende-se essa leitura e análise que o estudioso realizou em torno das manifestações religiosas de raízes do candomblé tradicionais, nascentes aquela época.

Aliada a isso, cabe ainda uma ressalva importante sobre os diferentes temas que Roger Bastide aborda em sua obra. Cremos que seja uma linha mestra e que possibilita uma compreensão histórica do pensamento do autor, que entendeu que o culto dos orixás em terras brasileiras respondeu diretamente à condição desumana, à **fragmentação** (THOMPSON,1995, p.87) e à segmentação das famílias, indivíduos que poderiam se transformar num desafio real aos grupos dominantes. Trazidos na condição de escravizados e mesmo numa condição de trabalho compulsório e de imposição de novas crenças, os diferentes grupos étnicos e de diferentes tradições religiosas conseguiram constituir uma alteridade religiosa. Mesmo com as transformações que o autor salienta, entre candomblé rural, macumba rural, macumba urbana e o espiritismo de Umbanda, nessa fusão que conseqüentemente resultou em novas funções, cabe entender o que se tornou a cultura de contraste dos grupos inter-étnicos, sustentar a sua ancestralidade entre as vertentes familiar e religiosa em relação ao culto dos orixás.

⁶⁰Creio que cabe nesse trecho do capítulo um ressalva em torno de noticiários que associam e que muitas vezes aparecem em jornais sobre sacrifícios humanos, sequestro de crianças relacionado à “magia negra” e a relação disso à religiões que têm sua origem ou influência nas religiões afro-brasileiras. Aproprio de uma consideração que Silva (2007) realiza em torno dessa questão. Lembrando que o autor não está fazendo nenhum contraponto a Roger Bastide, mas creio que as considerações desse pesquisador cabem logo nesse ponto tendo em vista que iremos analisar em seguida questões relacionadas à interpretações e representações em torno do se classifica e se identifica no senso comum e no cotidiano das pessoas, o termo macumba. O autor esclarece “É importante lembrar que sacrifício humano obviamente não faz parte dos ritos aceitos pelas religiões afro-brasileiras, o que não impede, entretanto, que em alguns casos, conforme notícias da imprensa (O Estado de S. Paulo, 22.6.1999; O Dia, 17.8.200; 21.9.2000; 2.2.2000) os autores desse tipo de crime se identifiquem como adeptos dessas religiões. Nesses casos, ênfase não é a prática religiosa que determina o crime (ainda que este se apresente com certas características dos ritos sacrificiais das religiões afro- brasileiras), mas criminoso, que, sob uma óptica particular, extrai do sistema religioso justificativa para o crime”(SILVA,2007, p.13).

3.6.2. O papel das religiões cristãs neopentecostais no reforço ao preconceito racial e religioso

Outro ponto que poderíamos também salientar e que está relacionado com o subtítulo é o porquê do direcionamento às religiões cristãs neopentecostais, tendo em vista que outros segmentos alinhados ao cristianismo, entre eles, o catolicismo e o protestantismo histórico têm ou tiveram no decorrer da história brasileira um desempenho grande no reforço ao preconceito racial e religioso, poderiam ser analisados nesse tópico, mas não o serão. Segundo E. Santos,

os neopentecostais são grupos de pessoas pertencentes as diferentes denominações religiosas cristãs que vivem um tipo de espiritualidade relacionada com o fervor de Pentecostes. As Igrejas Deus é Amor e Universal do Reino de Deus estão entre os grupos de neopentecostais. É muito comum a existência de transe espiritual entre seus adeptos, que, por sua vez, é interpretado como manifestação do Espírito Santo. Eles combatem as religiões de matrizes africanas de forma declarada (2010, p.43).

Entre os diferentes questionamentos e hipóteses em torno do tema, a escolha deste subtítulo e do recorte nessa corrente religiosa, está no fato dos neopentecostais terem encontrado um *filling* mercadológico (esse termo tem aqui um sentido de estratégia na preferência de determinado público e de um ajuste na concorrência). Em que consiste esse *filling*? A intolerância e o reforço ao preconceito racial e religioso com relação às religiões de matriz afro-brasileira possibilitaram às correntes neopentecostais e em específico à Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) aumentar o número de fiéis por meio da conversão de adeptos das outras religiões rivais. Isso ocorre na tentativa de “dizimar a concorrência espírita nos estratos populares com o fechamento de centros espíritas, tendas de umbanda e terreiros de candomblé, sobretudo, nas redondezas dos templos evangélicos” (MARIANO, 2007, p.337).

Cabe ressaltar que não há nenhuma possibilidade de inocentar ou amenizar o papel histórico de perseguição durante esses últimos séculos da Igreja Católica em relação às religiões de matriz afro-brasileira. A análise desse tópico não está partindo do poder hegemônico que a Igreja Católica exerceu décadas atrás e do fato de, conforme o censo de 2010, o número de adeptos desse segmento religioso ser em torno de 89,2% na década 1980, para um declínio a 64,6% em 2010. Refiro-me à uma hegemonia que exerceu uma repressão com aparato institucional, mas não porque

essa temia o seu poder, mas porque era estimulada pelo próprio racismo e por uma beligerância teológica doutrinal, em torno de temas como por exemplo: o monoteísmo, o politeísmo, o sincretismo, o civilizado, o selvagem, a salvação, o pecado mitológico de Cam na narrativa bíblica do Gênesis.

O papel que as religiões neopentecostais vêm exercendo, tendo como modelo a IURD como principal referência, é o furor expansionista de conquistar a maior fatia do mercado religioso e impor o poder religioso de um grupo sobre as concorrentes por meios institucionais e proselitistas (MARIANO, 2007, p.138). Esse confronto perante as religiões de matriz afro-brasileira se dá forma explícita, o que a pesquisadora Liliana Porto (2014) classifica de uma “guerra santa” que reforça o preconceito racial e religioso:

Ao final, passamos às religiões neopentecostais, a partir do modelo da Igreja Universal do reino de Deus (IURD). Esta será abordada sob duas perspectivas: por um lado, a maneira pela qual a “guerra santa” por ela preconizada reforça o preconceito racial/religioso a que nos referimos e dificulta o estudo das religiões afro-brasileiras; por outro, como o universo afro-brasileiro (embora invertendo) vários símbolos e seu calendário ritual (principalmente da umbanda), bem como os reitera e reconhece sua eficácia (2014, p.187).

Porto descreve que em decorrência dessa “guerra santa” preconizada pela IURD pela intensificação na demonização dos cultos afros, sejam eles candomblecistas ou umbandistas, o temor passou a moldar símbolos e a convivência entre as pessoas a partir de preceitos por ela estabelecidos. Não se restringe somente a quem frequenta os cultos, mas também todos de uma forma direta ou indireta que tenham alguma convivência com seus adeptos. Entre as restrições estão a proibição da ingestão de alimentos produzidos por membros das religiões de matriz afro-brasileira, por exemplo, comer acarajés (PORTO, 2014, p.230). Curioso, e se tornou muito frequente em Salvador na Bahia, vendedoras de acarajés trajarem roupas de baianas, mas anunciarem em suas barracas que o acarajé, alimento tradicionalmente reconhecido como sagrado a Iansã, feito naquele local era do senhor Jesus Cristo. Outro exemplo foi o primeiro Encontro Nacional de Capoeiristas Evangélicos que ocorreu em 2005, em Goiânia, com o tema do encontro “Deus – o verdadeiro ancestral da capoeira”. A ideia é deslocar “ressignificar” a ancestralidade e a espiritualidade de símbolos que marcam a nossa história, mas que têm sua origem relacionada ao candomblé, que é o caso da capoeira e do acarajé (SILVA, V, 2007, p.16).

Entre as entidades que passam por furiosa “cruzada” das correntes neopentecostais estão as entidades “de esquerda” - exus e pomba giras. Essas entidades, para esses segmentos, carregam todos os males e diabolização do mundo, são entidades que estão no espectro demoníaco e são desprestigiadas nos mais variados nomes, entre eles: “exu tranca-ruas”, “exu capa-preta”, “encosto”, “est-selle Maria Padilha”, “Maria Quitéria” (ORO, 2007, p.57). A deturpação em relação a essas entidades está bastante impregnada no senso comum, no cotidiano das pessoas, e é comum quando de fracassos na vida profissional, ou no envolvimento com drogas ou qualquer outro tipo de vício culparem essas entidades por esses males. A perspectiva etnocêntrica que associa exu ao diabo cristão e a sustentação dessa credulidade por parte de lideranças e adeptos da umbanda é sem dúvida um dos estereótipos e uma das concepções mais fortes no tratamento de temáticas voltadas não somente às questões religiosas, mas aos fenômenos sociais que envolvem as matizes afro-brasileiros. Essas divindades, exu e pomba giras, estão, em tais formas de interpretação, voltadas para a maldade, são mal-educados, agressivos, a perversidade aliada à magia-negra está em suas essências, como escreve Reginaldo Prandi, em citação abaixo:

O lado da esquerda é povoado pelos Exus e pombagiras [...] Ambos são mal-educados, despidorados, agressivos. Falam palavrão e dão estrepitosas gargalhadas. Chegam pela meia-noite, os Exus com suas mãos em garras e seus pés feitos cascos de animais satânicos, as pombagiras com seus trajes escandalosos nas cores vermelho e preto, sua rosa vermelha nos longos cabelos negros, seu jeito de prostituta, ora de bordel mais miserável ora de elegantes salões de meretrício, jogo e perdição; vez por outra é a grande dama, fina, requintada, mas sempre dama da noite. [...] Se, por vezes, tanto Exus como Pombagiras podem vir muito elegantes e amigáveis, jamais serão, entretanto, confiáveis e desinteressados. Todo o mundo tem medo de Exu e Pombagira, ou pelo menos diz que tem. Desconfia-se deles, pois, se de fato são entidades diabólicas, não merecem confiança, mesmo quando deles nos valem. [...] Exus e Pombagiras fazem questão de demonstrar o quanto eles desprezam aqueles que os procuram. [...] Antes de mais nada, Pombagira é um Exu, ou melhor, um Exu-mulher, como ela mesma gosta de ser chamada. Como Exu, ela compõe um riquíssimo e muito variado panteão de diabos, em que ela não somente aparece como um dos Exus, mas é também casada com pelo menos um deles. Na concepção umbandistas, Exu é um espírito do mal, um manjo decaído, um anjo expulso do céu, um demônio, enfim. [...] Não é raro o envolvimento da Pombagira em casos de polícia e seu aparecimento em reportagens, novelas e sereis de televisão [...] sua presença no imaginário extravasa os limites dos seus seguidores, para se fazer representar no pensamento das mais diversas classes sociais do país (PRANDI, 1996, p. 144-146 e 155).

Tal interpretação lembra muito João do Rio (1906) quando descreveu “as laôs” e também as categorias definidores de Maggie (1986) em que se tem uma concepção moldada sobre essas entidades e, mais do que isso, todos os indivíduos que por acaso desenvolvam características dentro dessa concepção, podem estar possuídos por essas entidades. Tal concepção está difundida em boa parte da população brasileira e, quando se quer caracterizar a presença dessas entidades em encenações, basta seguir o roteiro moldado pela mesma. Detalhe: não seria necessário distinguir as correntes religiosas que melhor se encaixariam nesse molde, pois isso a encaixaria em qualquer segmento dos cultos afro-brasileiros.

Determinados especialistas (ORO, 2007, p.11; PRANDI, 1996, p.70) denotam na concepção umbandista o exu como um espírito do mal. Diferentemente, a lógica iorubana concebe Exu, assim como os demais “orixás” como uma entidade que contém todas as contradições e conflitos inerentes ao ser humano. Ou seja, ao invés de uma lógica dual que separa bem e mal, uma lógica da contradição bem e mal e do relativismo entre bem e mal como inerentes à vida. Isso busca uma explicação cosmológica da divindade, que não é totalmente boa nem totalmente má – é assim “como o ser humano: é capaz de amar e odiar, unir e separar, promover a paz e a guerra” (CARVALHO, 2009, p.11). Essas diferenças não fazem nenhum sentido para duas importantes lideranças do neopentecostalismo, Edir Macedo e R. R. Soares. O primeiro, criador e fundador da IURD e autor do *best-seller Orixás, Caboclos e Guias: deuses ou demônios* (2002), o autor concebe as religiões espíritas, afro-brasileiras e orientais como “fábricas de loucos” e “agências nas quais se tira o passaporte para a morte e se faz uma viagem rumo ao inferno” (MACEDO, 2002, p.75). Romildo Ribeiro Soares, mas conhecido como bispo R. R. Soares, fundador da Igreja Internacional da Graça de Deus, escreveu o livro *Espiritismo: a Magia do Engano* (1984), em que declara que o candomblé “é uma das religiões mais diabólicas que a humanidade já conheceu” (SOARES, 1984, p.34) e que na umbanda “os demônios são até adorados como deuses” (SOARES, 1984, p.70).

Por isso, optamos em não descrever em específico o que cada religião originou dos cultos afro-brasileiros, por entendermos que no ataque, nas agressões e nas represálias a que são submetidas as religiões de matriz africana, os agressores não as tratam de forma diferenciada, mas os ataques são normalmente para os cultos afros sejam de origem africana ou brasileira.

A visão estereotipada e discriminatória das religiões afro-brasileiras fica mais evidente quando se trabalha a Lei 10.639 sancionada em 2003, em específico, a “História e Cultura Afro-brasileira” nos currículos escolares das redes de ensino. As dificuldades e desafios são reconhecidos por todos os que lidam com esse tema, mas quando o tema abordado é religiões de origem africana, os protestos partem de diversos setores, sejam de pessoas católicas, protestantes históricas ou neopentecostais. O sectarismo, o proselitismo, as convicções de cunho privado ou particular se afloram e, mesmo livros autorizados e recomendados pelo Guia do Plano Nacional do Livro Didático, que passaram por uma série de avaliações, sofrem repúdios de pedagogas e vereadores de forma veemente, o que nos relata Silva:

Colocar nos livros escolares as religiões de origem africana ao lado de religiões hegemônicas, como o cristianismo, dando-lhe o mesmo espaço e legitimidade destas últimas, têm gerado, por si só, protestos. Foi o que ocorreu com uma coleção de livros didático destinada ao ensino fundamental, lançada por uma editora de São Paulo. No volume indicado para a segunda série, no capítulo “Nossas raízes Africanas”, a autora trata da formação das religiões afro-brasileira, inclusive com exercícios pedindo para crianças pesquisarem sobre a história dos orixás. Uma coordenadora pedagógica evangélica de Belfort Roxo, Rio de Janeiro, protestou junto à editora alegando que o livro fazia apologia das religiões afro-brasileiras e que não seria adotado em sua escola, onde a maioria dos alunos e professores, segundo ela, era evangélica. A mesma coleção também gerou protesto na Câmara da cidade de Pato Branco, Paraná, onde um vereador e pastor evangélico denominou a obra de “livro do demônio” e pediu a cassação da coleção (2007, p.16).

A citação revela o quão grave é um legado de intolerância e quanto as entidades civis e os movimentos sociais negros terão trabalho no que tange a uma ruptura da continuidade, pois as declarações revelam que as convicções de ordem pessoal, de cunho privado no que se refere à religiosidade de cada um superam os interesses públicos, como quando a pedagoga relata que em “sua escola” a maioria dos alunos e professores são evangélicos. Essa situação lembra o que Muniz Sodré relata em sobre as manifestações racistas, em que o “juízo de inumanidade não é só intelectual (caso do racismo doutrinário ou explícito) é também emocional, tanto ao nível de afetos como de vivências corporais” (1988, p.161). No caso do pesquisador negro, é lidar com reminiscências. Isso porque é difícil se distanciar das diferentes formas de violência simbólica.

O reforço do preconceito racial e religioso por parte dos segmentos neopentecostais tem um cunho profético escatológico em que cabe aos fiéis dar

prossequimento a obra iniciada por Jesus Cristo de combate aos demônios. Nessa ação profética, termos como “descarrego”, “exorcismo”, “encosto”, foram incorporados das religiões afro-brasileiras junto com outras simbologias, entre eles certos ritos e datas do calendário litúrgico, o transe, a sacralização de objetos (óleos consagrados, roupas). Todas essas ações têm como característica “o perfil mágico-religioso da IURD, com ênfase no fornecimento de serviços religiosos de cunho curativo e protetor, expresso na relevância que adquire o processo de ‘libertação’” (PORTO, 2014, p.228). Alinhados a essas características, os termos citados constituem um conjunto lexical que servem para a prática de sessões de exorcismo, de libertação espiritual, de identidade religiosa que se estende para as diferentes mídias. Um *habitus* em que “as condutas podem ser orientadas em relação a determinados fins sem ser conscientemente dirigidas a esses fins, dirigidas por esses fins” (BOURDIEU, 2004, p.22).

O papel das religiões neopentecostais seria ser um produto incorporado cuja ação prática seria “combater as tentações do diabo”. Tais religiões tem investido em organizar um aparato midiático que inclui programa de rádio, sites na Internet e diversos materiais de divulgação religiosa (livros, jornais, revistas e folhetos), programas religiosos como “Fala que eu te Escuto”; “Ponto de luz”; “Pare de Sofrer”; “Show da Fé” (SILVA, V, 2007, p.11). A segunda maior emissora de TV do Brasil, a Rede Record, foi comprada pelo bispo Edir Macedo da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), numa transação denunciada pelo Ministério Público porque seria a própria IURD a proprietária. Além disso, ocorreu também um investimento na representação política e existe uma frente parlamentar que no legislativo de 2010 a 2014 soma 76 deputados. Se a bancada fosse nesse período um partido, este seria o terceiro maior⁶¹ na Câmara Federal. Sua ação na câmara tem sido de defesa dos valores conservadores da família e da tradição, tendo atuado para contrapor as demandas de movimentos sociais na Comissão de Direitos Humanos e, em 2014, atuado na discussão do relatório do Plano Nacional de Educação (PL 1085/2010), especialmente atacando o que seria uma “ideologia de gênero” do texto, com foco em especial nas proposições dos grupos LGBT, mas atacando a “agenda da diversidade” em seu conjunto.

⁶¹Jornal *Gazeta do Povo*, 21-04-2013 “bancada evangélica seria 3ª partido da câmara”

Toda essa organização profética escatológica tem sido insuflada por essa crença, que faz as pessoas realizarem ações que chegam a ser surpreendentes, vejamos:

Insuflados por essa crença, os membros das igrejas neopentecostais muitas vezes invadem terreiros visando a destruir altares, a quebrar imagens e a “exorcizar” seus frequentadores, o que feralmente termina em agressão física. No Rio de Janeiro, umbandistas do Centro Espírita Irmãos Frei da Luz foram agredidos com pedradas pelos frequentadores de uma IURD situada ao lado desse Centro, na Abolição. Uma adepta da Tenda Espírita Antônio de Angola, no bairro do Irajá, foi mantida por dois dias em cárcere privado numa igreja evangélica em Duque de Caxias, com o objetivo de que esta renunciasse à sua crença e se convertesse ao evangelismo. Em Salvador, tida como a “capital da macumba” ou a “Sodoma e Gomorra da magia negra” pelos neopentecostais, uma iniciada no candomblé teve sua casa, no bairro de Tancredo Neves, invadida por trinta adeptos da Igreja Internacional da Graça de Deus, que jogaram sal grosso e enxofre na direção das pessoas ali reunidas durante uma cerimônia religiosa. Essas substâncias também são atiradas em automóveis que possuem colar de contas (guias) pendurado no espelho retrovisor (SILVA, V, 2007, p.12).

Essas agressões que Silva (2007) relata na citação são colhidas de jornais como *O Globo* (6-7-1989); *A Tarde* (16-2-2003); *Folha de S. Paulo* (14-12-2003); *O Estado de S. Paulo* (22-6-1999); *O Dia* (17-8-2000): são notícias históricas de veículos que há muito tempo trazem suas manchetes em relação as religiões afro-brasileira no contexto sócio-histórico do Brasil; o que se tem de novo nessas notícias é o embate explícito e corporal de um segmento religioso em relação a outro.

Ainda sobre o papel e a força que o segmento neopentecostal exerce no contexto sócio-histórico brasileiro, há a mudança e a transferência de conceitos lexicais. Ora, os termos “feitiço”, “feitiçaria” e o próprio “medo do feitiço” não impressionam na atualidade e não têm o peso representativo que o termo “magia negra” passou a ter, com a ênfase que esse segmento religioso neopentecostal atribui na atualidade. Os primeiros termos citados nas últimas décadas foram romantizados. Inclusive com a ajuda do fenômeno de vendas editoriais e cinematográficas *Harry Potter*, escrito pela autora inglesa J. K. Rowling e tornado filme por meio dos estúdios Warner. A obra ajudou a aproximar o termo “feitiço” mais da “magia branca”, contagiando milhões de espectadores em todo o mundo, sendo usado no processo de alfabetização de inúmeras crianças. Houve a contraposição da expressão “magia negra”, que está vinculada ao preconceito religioso e racial, ao sentido da “magia branca” ao bem, levando inclusive a umbanda, de forma ilustrativa, ter uma linha conhecida de “mesa branca”. O termo “magia negra”, ao contrário, provoca reações e

atitudes que fogem do controle das pessoas e diante uma simples acusação ou boato dessa prática, o acusado está passível das mais variadas agressões, linchamento⁶² e repressão policial. Como relata Silva sobre acusação de alguns fiéis da Assembleia de Deus ao Terreiro do Justino em São Luis do Maranhão:

Em São Luis, capital maranhense, alguns fiéis da Assembleia de Deus residentes no bairro acusaram os chefes do Terreiro do Justino, localizado na Vila Embratel, de sequestro de um bebê, filho de um casal de frequentadores da Igreja que residia na vizinhança. Acreditavam que o bebê teria sido raptado para ser sacrificado nos ritos do terreiro. Acionaram a polícia, que mesmo sem uma ordem judicial revistou as instalações do templo, incluindo os quartos sagrados interditados ao não-iniciados. Até a geladeira da casa e os carros estacionados no quintal forma alvos da busca policial. A investigação só não foi levada adiante porque os reais sequestradores da criança foram capturados (SILVA, V, 2007, p.13).

Entre os diferentes relatos que Silva revela de intimidações e perseguições, inclusive há em locais tradicionais como Casa Branca e o Gantois no bairro Engenho Velho a utilização de carro de som em frente a um terreiro na cidade Tirantes em São Paulo; panfletagem contra os cultos e atividades religiosas públicas em ataques a símbolos que representam as religiões afro-brasileiras (2007, p.13). No que tange a violação de direitos no que se refere a manifestação de fé e de religiosidade num espaço público, um grupo quer consolidar o evangelismo independente de que o Outro aceite ou não essa conversão. Essa situação revela um fenômeno que não está somente no debate sociopolítico do respeito às diferenças, do combate à intolerância religiosa. O evangelismo neopentecostal não reconhece, da mesma forma que outras igrejas cristãs históricas em certos momentos da história também não reconheceram, a laicidade.

A laicidade, entre as suas consequências sociais, oferece a perda do monopólio religioso. Por mais contraditório que pareça, a perda desse monopólio consiste em reconhecer que o Outro é também detentor de uma fé e de uma religiosidade. *A priori*, podemos ressaltar o que Cesar Ranquetar afirma, que a “laicidade não se confunde com a liberdade religiosa, o pluralismo e a tolerância. Estas são consequências, resultados da laicidade” (2008, p.5).

Entre os vieses que o Ensino Religioso tem enquanto disciplina, ele poderia proporcionar seriamente no currículo escolar esse discernimento em torno de temas

⁶²O jornal *Folha de S Paulo* 06-05-2014 “Espancada após boatos sobre magia negra, mulher morre no Guarujá”

como a laicidade a liberdade religiosa, como também os que envolvam os universos religiosos de matrizes afro-brasileiras e, com isso, possibilitar o entendimento da ancestralidade, das festas, dos rituais e quem sabe assim as outras manifestações religiosas consigam entender as múltiplas dimensões cosmológicas, místicas, sociológicas e pedagógicas daquelas.

3.6.3. Consequências da estereotipia das religiões de matriz afro-brasileira para a disciplina de Ensino Religioso no Brasil

Os discursos das religiões de matrizes judaico-cristãs têm no anúncio apologético a posição detentora da única e irrecusável verdade, o que de certa forma tem, ao longo dos séculos, dificultado o diálogo teológico, doutrinal, cultural, educacional com as outras expressões religiosas, de matriz afro-brasileira. A relação assimétrica entre as matrizes estabelece-se entre o branco europeu, cristão e colonizador e o negro afro-brasileiro “pagão” e escravizado, em que a ocultação e negação tornavam-no um Outro que não era ele mesmo (GÓIS, 2008, p.86).

É esse o horizonte no qual se deu a relação assimétrica entre o branco europeu, cristão e colonizador, e o negro africano, “pagão” e escravizado. Nessa relação não houve encontro, não houve diálogo, porque não havia um Outro, mas apenas um estranho e diferente que, a despeito de seus gritos, clamores e resistência, deveria se tornar familiar e conhecido, através de um processo de assimilação catequética, cuja realização se dava no momento em que esse estranho e diferente tornava-se um Outro que não era mais ele mesmo (GÓIS, 2008, p.86).

Uma das características mais frequentes é a presença do branco como representante natural da espécie, a “branquidade normativa”, que expressa a estratégia ideológica de **naturalização**; umas das estratégias do modo de operação da **reificação** (THOMPSON, 1995, p.87- 88), muitas vezes é utilizada nas formas de representação em imagens de personagens bíblicos (tipos físicos árabes e negros) com padrões europeus brancos e muitas vezes traços nórdicos (além de tonalidade de pele, também cabelos e olhos claros). Também é evidenciado como desafio quando professores precisam abordar as heranças religiosas africanas no Brasil e, embora esse não seja um problema novo, somente agora toma uma dimensão mais aguda, em razão da inserção do artigo 26A na LDB pelas Leis Federais 10.639/03 e

a 11.645/08, que determinam o ensino de História e Cultura da Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

No contexto da temática da educação das relações étnico-raciais, o problema da intolerância comparece no momento em que se abordam códigos, mitos e símbolos do universo religioso africano. Tais elementos foram historicamente considerados pela matriz religiosa hegemônica como expressão do paganismo e da presença do demônio no mundo (ressaltando que na história da demonologia, todas as vezes que um povo é vencido é demonizado com os seus deuses); e “muitas vezes em silêncio, as crianças vivenciam no cotidiano da escola ataques severos contra as práticas e conteúdos do universo simbólico e religioso do qual fazem parte” (SANTOS, E, 2010, p.663).

No entanto, após mais de três séculos de tentativa de eliminação dos códigos religiosos africanos existentes em nosso país, perduram terreiros de candomblé, terecô, umbanda, batuque, tambor de mina espalhados em diversas regiões do Brasil. Foram nesses espaços que a cosmogonia das religiões de matriz afro-brasileira enquanto pilares de ancestralidade (Bantos) e ritualidades africanas, e que os Orixás (Yorubá), Inquinces, Angola, Fon, Yorubá, Voduns, Eguns e caboclos tornaram-se símbolos da cosmogonia africana revivida e revitalizada pela natureza e pela crença de sua ação sobre o mundo na vida daqueles que acreditam. Uma prática de rituais que constitui a fonte de toda espiritualidade, incorporando a mitologia recriada a partir da inspiração africana em suas distintas matrizes. A base física do terreiro reproduz a ideia de uma comunidade África em que as noções de destino individual, de graça personalizada e de mistério imprevisível inexistem na representação coletiva de matriz africana (ZIEGLER, 1972, p.93). A relação assimétrica entre expressividade da cosmogonia de matriz africana presente nos terreiros foi ideologicamente **fragmentada** nos conteúdos de livros didáticos de Ensino Religioso publicados entre 1977 a 2007, nos quais o espaço dedicado ao cristianismo era maior do que o espaço dedicado a outras manifestações religiosas, nesse caso, as religiões de matriz afro-brasileira (NASCIMENTO, S, 2009, p. 120).

Nesta perspectiva, a ideologia opera pela **diferenciação** (THOMPSON, 1995, p.87), porque a ênfase é dada aos conteúdos de matriz religiosa judaico-cristã, o que provoca a distinção, a diferença e divisões entre pessoas e grupos; apoiando as características que os desunem e os impedem, no caso dos personagens negros, de exercerem uma atitude participativa no exercício do poder. E independente que nos

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso⁶³ sejam delimitados os conteúdos estabelecidos no conjunto de conhecimento que os livros didáticos deveriam resgatar, entre eles: a função e os valores da tradição religiosa, relação entre tradição religiosa e ética, teodiceia, tradição religiosa natural e revelada, existência e destino do ser humano nas diferentes culturas e para intermediar essa discussão no âmbito das cosmogonias e das Ciências Humanas, os conteúdos deveriam embasar-se na Filosofia da tradição religiosa, na História e tradição religiosa, na Sociologia e tradição religiosa, na Psicologia e tradição religiosa.

Os desafios e as dificuldades no trato da disciplina de Ensino Religioso no Brasil em relação às religiões afro-brasileiras são relevantes para sua conservação junto com a orientação dos Parâmetros Curriculares tem a responsabilidade de os agentes públicos – secretários de educação, conselheiros estaduais de educação, superintendência da educação, assessorias técnicas, diretores, gestores, professores, associação de pais e a própria comunidade – em entenderem a importância das raízes civilizatórias das diversas matrizes africanas.

Isso é complexo, mas sem esse entendimento as políticas educacionais de aplicação das Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 nos seus respectivos artigos continuarão como ações de **acomodação** (FOE, 2012), que nesse estudo tem o sentido de **dissimulação** (THOMPSON, 1995, p.84), pois se apresenta como estratégia ideológica que desvia atenção. Ocultando, negando e obscurecendo as relações de dominação e os processos existentes de assimetria entre negros e brancos.

Como confronto em relação a acomodação a origem de preservação das tradições, ancestralidade e das heranças das matrizes afro-brasileira está nos quilombos, nas religiões pilares de rearticulação do universo africano fora da África mítica. São esses que ao de nossa história sofreram e sofrem com a desagregação ontológica do racismo estrutural brasileiro.

A política de acomodação surge dessa relação de forças que têm na resistência, no confronto a articulação dos movimentos sociais negros em ser lugar na cultura brasileira. As pesquisas e trabalhos em torno da temática sobre relações raciais há tempos buscam territorializar-se como força humana de ser. Essa linha

⁶³O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper) elaborou em 1997 esses Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER). O documento, que não é oficial, teve como objetivo sistematizar estratégias, objetivos e conteúdos para a disciplina.

histórica ontológica passou e passa por vários desafios, um desses grandes desafios foi ressignificar a herança histórica da sua ancestralidade africana e diáspora africana. O não reconhecimento dessa herança tem instigado os pesquisadores de diferentes áreas, entre elas a Educação, sobre os efeitos e danos na formação da autoestima de crianças de grupos de minorias (FAZZI, 2006, p.111). Esses estudos têm relatado em diversas pesquisas as consequências dos estereótipos na construção do preconceito racial⁶⁴ que se estabelece das relações mais simples como o que a pesquisadora Rita de Cássia Fazzi (2006) relata, sobre uma conversa espontânea com crianças do ensino fundamental na pesquisa *O drama racial de crianças brasileira*, sobre a categoria preto/negro a comum associação “preto é feio, preto parece diabo, ladrão é preto” (FAZZI, 2006, p.114).

Os estudos sobre relações raciais no Brasil no que se refere às consequências do trato dos estereótipos em torno de um grupo étnico tem lidado com essas formas de preconceito, muitas vezes explícitas, às vezes sutis, às vezes implícitas, mas acima de tudo racistas. Deve-se considerar que ainda prevalecem tanto na sociedade ou nos meios de comunicação mecanismos da denegação, do recalque, do silêncio e da invisibilidade. O racismo não se reproduz na mídia por meio da afirmação aberta da inferioridade e da superioridade, por meio da racialização, ou de mecanismos explícitos de segregação. É importante estar atento a que o racismo não se exerce por normas e regulamentos diferentes no tratamento de brancos e negros e no tratamento de problemas que afetam a população afrodescendente. A complexa dinâmica de exclusão, invisibilização e silenciamento é híbrida e sutil, ainda que seja decididamente racista (SILVA, P; ROSEMBERG, 2008, p.11).

Isso revela o quanto é difícil lidar com o racismo no Brasil e com seus subterfúgios. Mesmo diante dessas complexidades os fenômenos se interseccionam, principalmente quando lidamos com representações, se o ambiente, seja ele familiar ou escolar, o tempo todo reforça e repete imagens que estereotipizam os valores culturais afro-brasileiros. Vamos encontrar na pesquisa de Fazzi (2006) ou na de Marilu Márcia Campelo (2006) numa escola estadual de Belém sobre o conhecimento de alunos (Ensino Médio), professores e gestores sobre a cultura e religiosidade afro-

⁶⁴Edith Piza chamou a atenção para essa questão no livro *O caminha das águas* sobre a diferença entre estereótipo e preconceito encontra-se na definição e utilização dos termos: o preconceito se confunde com a atitude, isto é, pressupõe a ação preconceituosa. O estereótipo revela e manifesta o preconceito, que pode existir antes e independentemente dele próprio (1998, p.87).

brasileira, as mesmas situações e consequências. Vejam o a pesquisadora descreve no seu relatório de pesquisa:

Outro fator que deve ser levado em consideração diz respeito ao fato de que a cultura e a religiosidade afro-brasileira ainda são tratadas pela mídia de forma carregada de imagens preconceituosas e estereótipos negativos pela sociedade mais ampla: ignorância; primitivismo; magia negra; malefícios; seus praticantes são malandros e/ou criminosos, etc. Essas imagens levam os jovens negros a rejeitar os valores culturais afro-brasileiros (religião, padrão estético, oralidade e ancestralidade) como sendo negativos e irrelevantes na construção de sua identidade. Ainda se repetem estereótipos onde as imagens de homens e mulheres negras são consideradas exóticas e quase sempre descoladas de uma realidade. E quando essa realidade é exposta sobrevêm os altos índices de pobreza, de criminalidade da população negra e mestiça (CAMPELO, 2006, p.144-145).

O trecho acima faz parte de uma pesquisa que ocorreu no segundo semestre de 2004 e no primeiro semestre de 2005 com um grupo de pesquisadores organizado pela coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional. A pesquisa foi realizada nas cinco regiões do Brasil e seus relatórios focados em três temas centrais: 1) Expectativas sobre a inserção de Jovens Negros e Negras do Ensino Médio no Mercado de Trabalho; 2) Educação Formal e Informal nas Comunidades Negras Rurais e, por último e que mais chama-nos atenção, 3) Afro-brasileiros e Religiosidade no Ensino Médio. Não vamos nos deter nos pormenores da pesquisa que mapeou 45 escolas de todo o país, sistematizou dados quantitativos e qualitativos que resultaram no total de cinco trabalhos por linha que totalizaram quinze textos (BRAGA; SOUZA; PINTO, 2006, p.9)⁶⁵. A última linha de pesquisa congregou “as análises realizadas sobre o significado dos universos religiosos de matrizes africanas no Brasil e sua relação com os(as) estudantes do ensino médio” (BRAGA; SOUZA; PINTO, 2006, p.14). Os relatórios finais dos cinco trabalhos que revelaram uma valorização das religiões hebraica, cristã e islâmica em detrimento das religiões afro-brasileiras. As coordenadoras da pesquisa destacaram o principal motivo da assimetria no processo de aprendizagem no que tange as religiões origem hebraica, cristã e islâmica em razão dessas serem pesquisadas e ensinadas em “consonância com seus respectivos complexos civilizatórios”; já as religiões de matrizes afro-brasileiras “são

⁶⁵As organizadoras da pesquisa: **Maria Lúcia de Santana Braga** é socióloga e doutora em sociologia pela Universidade de Brasília (UNB). Professora do Instituto de Educação Superior de Brasília (Iesb). **Edileuza Penha Souza** doutora em educação em Educação e Contemporaneidade e consultora da Unesco na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD/MEC. **Ana Flávia Magalhães Pinto** doutora em História Cultural pela Universidade de Bras

pesquisadas/ensinadas desligadas de seu legado civilizatório” (BRAGA; SOUZA; PINTO, 2006, p.14).

Os resultados apresentados pela pesquisa revelam de forma pessimista um quadro desfavorável aos elementos das religiões afro-brasileiras por parte da comunidade escolar, com dados que foram recolhidos entre professores, alunos e funcionários. A coleta realizada no Estado de Alagoas por Rachel Rocha de Almeida Barros e Bruno César Cavalcanti (2006, p.161-162)⁶⁶ descreveu que as situações pessimistas já ocorriam desde 1695 com o Quilombo de Palmares na Serra da Barriga sendo destruído pela coroa portuguesa, a um outro episódio ocorrido no século XX em 1912, que resultou na ação coletiva nos terreiros de Maceió, também conhecida como “quebra-quebra”, e que foi objeto de tese do antropólogo Ulisses Neves Rafael com o título *Xangô rezado baixo: perseguição aos terreiros afro-brasileiros de Maceió* (2004), em que os “templos foram invadidos, os pais e mães-de-santo espancados, as imagens, os objetos e os paramentos rituais foram arrancados dos *pejis* e lançados na rua, onde o povo fez uma grande pilha e ateou fogo” (BARROS; CAVALCANTI, 2006, p.167-168).

O relatório descreve duas situações ocorridas na Serra da Barriga, no município de União dos Palmares que ilustra o quanto de despreparo há em relação às temáticas de cultura negra no Brasil. Os fatos correram nas comemorações do Dia da Consciência (20 de novembro) em 1984 e 2004. Na primeira data os moradores de União de Palmares, diante de vários convidados de diferentes estados em virtudes da comemoração dos vinte anos do tombamento da Serra da Barriga, as escolas prepararam um desfile para recepcionar os convidados e a data em questão. Para representar os escravos, os alunos foram pintados e “lambuzados” de carvão, o que gerou constrangimentos entre os convidados e protesto dirigidos aos alunos por parte dos convidados; em resposta, “os comerciantes fecharam seus estabelecimentos, alunos se dispersaram e os convidados, revoltados, voltaram para casa” (BARROS; CAVALCANTI, 2006, p.167-168).

Vinte anos depois do ocorrido os pesquisadores, que estavam na cidade para realizar a pesquisa em questão, entrevistaram professores que à época participaram do desfile como alunos e segundo o relato desse professor que outrora era aluno não

⁶⁶ **Bruno César Cavalcanti e Rachel Rocha de Almeida Barros** são professores de Antropologia e pesquisadores do Laboratório da Cidade e do Contemporâneo da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

se pinta mais as crianças com carvão para o desfile; ele esclarece que “agora os organizadores do desfile passam de sala em sala convocando os mais escurinhos...revelou” (BARROS; CAVALCANTI, 2006, p.167-168). Os pesquisadores no relatório afirmam que no desfile de 2004 foi percebido que a mentalidade e os estereótipos continuavam da mesma forma, como descrevem Barros e Cavalcanti:

De fato, no desfile em homenagem ao Dia Nacional da Consciência Negra, em 2004, as escolas de União dos Palmares colocaram nas ruas centenas de estudantes, e o mote do desfile foi, como não poderia deixar de ser, o quilombo, a luta de Zumbi, a liberdade dos negros escravizados. Entretanto, no lugar de crianças “disfarçadas” pelo uso do carvão, os estudantes simplesmente desfilaram sem pintarem os corpos. No desenrolar do desfile, percebemos que as referências afro-brasileiras se encontravam associadas a uma série de estereótipos, quando buscavam representá-las. Assim, o desfile de 2004 em União dos Palmares ofereceu aos presentes uma imagem de África selvagem, com estudantes vestidos de guerreiros ou caçadores, portanto penas coloridas e roupas minúsculas (tanga, etc.) imitando peles de animais, com lanças enormes nas mãos. Um outro bloco de alunos trouxe representações de orixás africanos; num terceiro bloco, surgiram crianças de torsos nus, munidas de peneiras, entre outro apetrechos (BARROS; CAVALCANTI, 2006, p.166).

O relatório da pesquisa realizada por Olga Cabrera⁶⁷, *As representações sobre as religiões afro-brasileiras no Ensino Médio*, em Goiânia e Aparecida de Goiânia (GO), também revela um quadro de assimetria entre as religiões de matrizes africanas e a judaico-cristãs e o predomínio da cultura ocidental nos currículos das escolas das manifestações do sistema religioso judaico-cristão. Sendo esses estudos contextualizados com exclusividade em quase todo o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Universitário das histórias antiga, medieval, moderna e contemporânea europeia (CABRERA, 2006, p.179). A pesquisadora salienta no seu relatório que em Goiás “há um vazio na temática sobre as culturas negras” (CABRERA, 2006, p.180). As religiões afro-brasileiras enfrentam invisibilidade, deformação nas fontes e predomínio de preconceitos sobre a temática; mesmo após a Lei 10.639 de 2003 não se conseguiu evitar “a marginalização das culturas negras e o desrespeito à diversidade, em Goiânia, e especialmente nas escolas de Ensino Médio e público” (CABRERA, 2006, p.182). A pesquisa revela que a discriminação religiosa e cultural é acompanhada da demonização e estereótipos de selvagem tribal e atrasada quanto se refere às religiões afros. Isso está estigmatizado nas práticas religiosas negras em

⁶⁷ **Olga Cabrera** é professora titular de Teoria do Departamento de História da Universidade Federal de Goiás.

ambas as cidades citadas. A pesquisadora revela que no ambiente escolar, essa situação não é nada animadora, como descreve a citação abaixo:

No ambiente das escolas a situação não é melhor. Ainda que os currículos, nos últimos anos, reivindicuem o respeito às diferenças, esse objetivo democrático vem sendo obstaculizado tanto pela falta de preparação dos professores no tema das culturas negras quanto pela penetração de algumas igrejas evangélicas dentro das próprias escolas, cuja campanha contra as manifestações da religião negra não se mascara. As representações negativas dos estudantes sobre as religiões são similares em ambas as cidades, segundo revelaram as análises dos dados dos questionários aplicados e das entrevistas utilizadas entre os estudantes nas escolas selecionadas. Da amostra de 232 estudantes, 52 responderam os questionários mencionando alguma entidade das religiões negras, mas as respostas apresentam inúmeras confusões. A maior parte dos entrevistados referiu que sua fonte de conhecimento sobre alguns aspectos das religiões negras eram as telenovelas, o que ouviu falar, os noticiários etc. Acerca do conhecimento das práticas das religiões negras, apenas 54 aceitaram responder, ainda que, dentre eles, quatro tenham afirmado: um conhecer, mas não se lembrar das práticas; outro não quis conhecer porque não acreditava; outro, não se lembra e, por último, outro ouviu falar, mas não soube mencionar nenhuma prática (CABRERA, 2006, p.188-189).

Os outros dados, informações e mapeamento que a pesquisa salienta a respeito dos bairros tanto de Goiânia e de Aparecida de Goiânia, apresentam distorções que corroboram e coincidem com o trecho acima selecionado e com a conclusão e análise reflexiva que Cabrera (2006) realiza sobre a diversidade cultural e religiosa no que tange aos conteúdos curriculares e suas práticas e “o discurso que entende a diversidade apenas pela cor da pele e reduz as expressões culturais a cultos feiticeiros, mágicos, malignos” (CABRERA, 2006, p.198).

Outra análise, *Matrizes religiosas afro-brasileiras e educação*, foi realizada por Julvan Moreira de Oliveira em escolas públicas do estado de São Paulo localizadas na região leste da capital paulista. Com uso de entrevistas qualitativas e quantitativas o autor revelou o perfil dos alunos presentes na rede de ensino e o seus conhecimentos sobre as religiões afro-brasileiras, em específico a umbanda e o candomblé (OLIVEIRA, M, 2006, p.208). A pesquisa abrangeu conversas com professores, direção e coordenação pedagógica. O pesquisador revelou de forma explícita a dificuldade que as escolas têm de lidar com as temáticas envolvem as relações raciais e principalmente as religiões afro-brasileiras (OLIVEIRA, M, 2006, p.228).

Em convergência com as outras pesquisas, o autor registra que apesar dos avanços da escola em relação as propostas das diretrizes normatizadas a partir da

Lei nº 10.639 de 2003, esta não se concretiza no cotidiano. Isso se revela nas situações de constrangimento que os alunos iniciados nas religiões afro-brasileiras sofrem, tendo que omitir sua condição com temor de represálias e discriminação (OLIVEIRA, M, 2006, p.229). Isso num contexto em que há um número considerável de jovens adeptos dessas denominações religiosas na região leste da cidade de São Paulo. Isso leva o pesquisador a defender a necessidade de formação de professores que criem propostas pedagógicas que valorizem as experiências culturais desses iniciados.

Na região sul, especificamente em Porto Alegre, o pesquisador Gilberto Ferreira da Silva⁶⁸ relatou no seu artigo *Expressões de religiosidade de matriz africana no ensino médio: um estudo em escolas públicas no contexto de Porto Alegre* que a presença da temática sobre relações raciais no âmbito acadêmico se deve à insistência do movimento negro brasileiro. Não muito diferente das outras pesquisas o pesquisador relata que os termos mais recorrentes encontrados no cotidiano escolar entre os alunos e educadores são: Feitiçaria, Macumba, trabalho, despacho; quando se refere às manifestações de matriz africana. Sendo que no Estado do Rio Grande do Sul três vertentes mais presentes são: a umbanda “branca”, o batuque e umbanda cruzada ou linha cruzada (SILVA, F, 2006, p.241). O pesquisador destaca que uma das questões centrais da pesquisa foi conhecer e sistematizar práticas educativas realizadas nas escolas da região metropolitana de Porto Alegre. Descreve o autor:

No que diz respeito às manifestações e percepções da religiosidade de matriz africana, elaboradas por estudantes afros decentes no território escolar. Das três escolas investigadas, somente uma apresentou objetivamente um projeto de trabalho, ainda em construção, porém intencionalmente assumido pela direção da escola. Isso demonstra o quanto ainda é preciso avançar para que possa subsidiar as iniciativas de educadores que queiram contemplar as questões ligadas à cultura afro-brasileira e aos aspectos da religiosidade de matriz africana em seus fazeres pedagógicos (SILVA 2006, p.253).

O que os relatórios descrevem, talvez não seja novidade, apesar de comprovar empiricamente por meio de um documento oficial o que se tem percebido no trabalho da temática das relações raciais. Quando isso é feito de forma momentânea, cujo intuito é preencher uma data comemorativa, seja da agenda curricular ou da imposição de um órgão hierárquico na estrutura pública, tornam-se visíveis os

⁶⁸ **Gilberto Ferreira da Silva** é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professor do curso de Pedagogia e Pesquisador Centro Universitário La Salle/ Canoas.

absurdos que desde imagens estereotipadas como a da citação que descreveu crianças vestidas de orixás para representar entidades que elas nem mesmo sabem os nomes e significados. Uma ideia de negritude distanciada das referências cotidianas - talvez isso seja uma das principais consequências, não somente no trato da disciplina de Ensino Religioso, mas de todas as disciplinas que deveriam contemplar na sua prática curricular em geral os artigos 26 A e 79 B da Lei 10.639 da Lei de Diretrizes e Bases. Os pesquisadores analisam a artificial presença africana no trato dessa temática entre nós (BARROS, CAVALCANTI, 2006, p.166); o presente estudo vai em certa medida ao encontro desses pesquisadores, mas com viés crítico e ideológico do que chamamos aqui de **acomodação**. Diante do confronto são permitidas algumas brechas que não caminham para uma emancipação. Em particular este trabalho pretende pesquisar o *modus operandi* de tal acomodação nas Resoluções e Pareceres que elaboram as políticas sobre o Ensino Religioso brasileiro.

4. ANÁLISE DISCURSIVA

4.1. PROCEDIMENTOS E ANÁLISE PRELIMINAR

Ao apresentar o segundo nível da HP, a análise formal ou discursiva, descrevemos os procedimentos e alguns dados iniciais constituídos conforme a cronologia da pesquisa realizada. Os primeiros procedimentos de análise estiveram focados na legislação sobre Ensino Religioso e em sua expressão nas diferentes unidades federativas. A coleta sobre as legislações que orientam o Ensino Religioso brasileiro pós-alteração e revisão do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional⁶⁹ utilizou-se de uma série de levantamentos realizados que cobrem o período de 1998 a 2009.

Numa primeira pesquisa realizada por Junqueira (2000)⁷⁰ entre os anos 1998 e 1999, o pesquisador percorreu a legislação de 20 estados mais o Distrito Federal e entrevistou os responsáveis pelo Ensino Religioso das secretarias estaduais de Educação e lideranças religiosas, pesquisadores e professoras que estavam comprometidos com os componentes curricular da disciplina (JUNQUEIRA; NASCIMENTO, 2013). O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) no ano 2002 realizou o segundo levantamento junto aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undimes), Conselhos para o Ensino Religioso e algumas Instituições de Ensino Superior. O relatório da pesquisa revelou questões relacionadas à competência, qualificação e habilitação por parte de professores no seu fazer pedagógico e na prática de sala de aula (JUNQUEIRA; NASCIMENTO, 2013). Entre os anos de 2005 e 2007 o Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER) realizou a terceira pesquisa cujo trabalho documental foi nomeado de Mapa Nacional do Ensino Religioso e atualizou os dados sobre as diferentes legislações que regiam o Ensino Religioso. Foi um

⁶⁹A Lei de 1997 estabeleceu para cada estado da Federação a responsabilidade de orientar este ensino quanto à oferta nos horários normais das escolas públicas. Ficando a organização dos conteúdos e a formação dos (as) professores (as) encontrarem situações diversificadas para compreender os aspectos convergentes e divergentes da disciplina. Ainda, explicitando a sua identidade enquanto área de conhecimento nos aspectos organizacionais, curriculares, na formação de professores (as).

⁷⁰O resultado desta pesquisa foi apresentado na tese de doutorado defendido na Universidade Pontifícia Salesiana de Roma (Abril de 2000), mas também foi publicado no Brasil pela Editora Vozes (RJ: Petrópolis) no livro “Processo de escolarização do Ensino Religioso (2002)”.

trabalho documental⁷¹ e contou com membros do grupo de pesquisa por todo o país para atualizar os dados sobre as diferentes legislações do tema (JUNQUEIRA; NASCIMENTO, 2013). Emerson Giumbelli (2007) coordenou a quarta pesquisa pelo Instituto de Estudos da Religião (ISER). A pesquisa foi nomeada de *Mapeamento do Ensino Religioso no Brasil: Definição, Normatização e Conteúdos curriculares*; os pesquisadores relataram um quadro abrangente sobre as definições e a situação do Ensino Religioso nas escolas públicas. Esse mapeamento teve como objeto primeiro as normatizações dos estados e segundo a análise dos conteúdos curriculares. Com visitas *in loco*, os pesquisadores analisaram as propostas curriculares e o material didático produzido para a temática do Ensino Religioso. Um dado secundário ao presente trabalho, mas não menos interessante sobre essa pesquisa foi a identificação de intersecções entre Ensino Religioso e o direito sexual e reprodutivo nas propostas curriculares e material didáticos nas definições normativas dos diferentes estados mapeados pela pesquisa. A pesquisa ofereceu um quadro abrangente no que se refere às definições sobre Ensino Religioso nas escolas públicas (JUNQUEIRA; NASCIMENTO, S, 2013). A quinta pesquisa ocorreu entre os anos de 2007 e 2008 e foi organizada pela organização não-governamental (ONG) Ação Educativa. O projeto desenvolvido teve como objetivo promover a discussão sobre o Ensino Religioso no país e os avanços na sua formulação. A ONG organizou o projeto Direito Humano à Educação, Ensino Religioso e Estado Laico e teve como intuito problematizar e promover a discussão nas redes e movimentos que atuam em defesa da laicidade estatal com o paradigma do direito humano à educação (JUNQUEIRA; NASCIMENTO, 2013). Em 2010 as pesquisadoras Débora Diniz, Tatiana Lionço e Vanessa Carrião publicaram no livro *Laicidade e Ensino Religioso no Brasil* o relatório do mapeamento das legislações do Ensino Religioso. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas e checagem nas legislações, isso numa primeira fase que

⁷¹ Culminou com a publicação do livro pelas Edições Paulinas (SP: São Paulo) “Ensino Religioso: aspectos legal e curricular (2007)” de Sérgio Junqueira, Rosa Lygia Corrêa e Angela Ribeira Holanda, além de um artigo para a Revista Religião & Cultura da PUCSP no dossiê “Ensino Religioso no Brasil” no Volume VI / n. 11 Janeiro/Julho de 2007 – “Aspectos legislativos do Ensino Religioso brasileiro: uma década de identidade” (p. 9 a 42) de Sérgio Junqueira, Ângela Holanda e Rosa Lygia Corrêa.

consistiu na classificação dos documentos de acordo com as categorias normativas. Na segunda fase da pesquisa elas realizaram com base em critérios interpretativos um glossário de definições e submeteram os documentos a uma avaliação global de conteúdos (JUNQUEIRA; NASCIMENTO, 2013).

Pesquisa de 1998 e 1999	Pesquisa de 2002	Pesquisa de 2005 a 2007	Pesquisa de 2007 a 2008	Pesquisa de 2007 a 2008	Pesquisa de 2009
Pará			Pará	Pará	Pará
Rondônia				Rondônia	Rondônia
	Tocantins			Tocantins	Tocantins
			Amapá	Amapá	Amapá
		Amazonas		Amazonas	Amazonas
				Roraima	Roraima
					Acre
Alagoas	Alagoas	Alagoas	Alagoas	Alagoas	Alagoas
Bahia	Bahia			Bahia	Bahia
Ceará	Ceará	Ceará		Ceará	Ceará
Paraíba		Paraíba	Paraíba	Paraíba	Paraíba
Pernambuco	Pernambuco	Pernambuco		Pernambuco	Pernambuco
Piauí		Piauí	Piauí	Piauí	
Rio Grande do Norte		Rio Grande do Norte		Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte
	Maranhão	Maranhão		Maranhão	Maranhão
	Sergipe	Sergipe		Sergipe	Sergipe
Distrito Federal		Distrito Federal		Distrito Federal	
Goiás	Goiás	Goiás	Goiás	Goiás	Goiás
Mato Grosso				Mato Grosso	Mato Grosso
Mato Grosso do Sul		Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul
Espírito Santo	Espírito Santo	Espírito Santo		Espírito Santo	Espírito Santo
Minas Gerais		Minas Gerais		Minas Gerais	Minas Gerais
Rio de Janeiro			Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
São Paulo	São Paulo	São Paulo		São Paulo	São Paulo
Paraná		Paraná	Paraná	Paraná	Paraná
Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul
Santa Catarina		Santa Catarina	Santa Catarina	Santa Catarina	Santa Catarina

Quadro 2 – Pesquisas sobre as legislações que orientam o Ensino Religioso no Brasil.
 FONTE: Organizado por JUNQUEIRA; NASCIMENTO, S, 2013, p.245.

Os mapeamentos permitiram durante uma década o acompanhamento e o desenvolvimento da sistematização de informações sobre organização do Ensino Religioso nas unidades federativas do país.

A sistematização das pesquisas acima demonstra o cenário das pesquisas sobre as legislações estaduais e o quadro esboça os estados que foram pesquisados ao longo desses dez anos. O mapeamento situa-nos sobre a importância que essa área do conhecimento e também as Assembleias Legislativas, Conselhos de Educação e Secretárias de Educação passaram a desempenhar nas orientações e elaborações dos projetos curriculares.

Esse mapeamento tem o intuito de estabelecer a análise das características estruturais do Ensino Religioso nas unidades da federação que a partir do final da década de 1990 instigou as diferentes autoridades educacionais e pesquisadores aprofundar e investigar o “mapa religioso brasileiro” que desde o censo de 2004 vem apresentando uma ampliação da diversidade religiosa e acelerando o processo de diferenciação religiosa no país, fazendo com que se reflita no âmbito das discussões educacionais e nas diretrizes educacionais (JUNQUEIRA; NASCIMENTO, 2013). A importância deste mapeamento para este estudo consiste em ressaltar que foi após a publicação da Lei 9.475/97 que coube aos sistemas de ensino definir modelo do Ensino Religioso. Estas orientações foram elaboradas pelas Assembleias Legislativas, Conselhos de Educação e Secretarias de Educação, o que significou valoração diferenciada, para compreender este cenário nacional amplo pesquisadores realizaram mapeamento da situação brasileira.

Desta forma, a partir de 1997 inicia-se a compreensão de novas concepções do Ensino Religioso, articulado não mais a partir das tradições religiosas, mas do conhecimento, do projeto pedagógico da instituição escolar, Confessional, Interconfessional e a Fenomenológica. Concepções que vão se constituindo com o processo histórico da nossa sociedade e acabam apropriando-se característica da nossa progressão política e social que nos leva como hipótese a relacionar o que José Rogério Lopes (2013, p. 6) define como “crescente pluralismo das filiações religiosas com a consolidação da vida democrática e o desenvolvimento descentralizado das regiões do país”.

Entretanto não houve por parte desses pesquisadores e nas pesquisas realizadas por estes ao analisar a legislação nos Estados, uma preocupação em mapear ou especificar nos relatórios apresentados normativas que tratassem a forma como as religiões afro-brasileiras deveriam ser trabalhadas no contexto da realidade escolar. Também não foi identificado nesses relatórios de pesquisas abordagens em torno das implicações e relações entre a Lei 9.475 de 1997 e a Lei 10.639 de 2003.

De modo geral, o amplo trabalho do relatório apresentado teve como objetivo a sistematização e a análise da situação do Ensino Religioso no Brasil seguindo parâmetros metodológicos históricos analíticos a partir do contexto regional. Neste sentido o esquema proposto articulou as informações nas

unidades da federação a seguinte articulação: História do Ensino Religioso e sobre a origem, desenvolvimento, concepções, desafios e conquistas; Legislações; Formação de professor nas suas variadas vertentes como cursos de formação continuada; Conselhos regionais de Ensino Religioso; produções científicas sobre o Ensino Religioso e a sua relação com o Estado; Debates e discussões sobre o Ensino Religioso nos estados em torno da sua laicidade ou não. Nesse sentido, o olhar dos pesquisadores e as suas pesquisas têm focado no contexto escolar e na identificação do Ensino Religioso como um dos componentes do currículo do Ensino Fundamental para as escolas públicas brasileiras, pois a partir de 1997 com a revisão do artigo 33 (Lei 9475/97) tornou-se logrado preservar ou atacar essa área do conhecimento.

O que concerne o destaque a esses objetos para análise formal discursiva é o fato de entendermos, da mesma forma que Edgar Antônio Lemos Alves (2012, p.36) que os atos administrativos têm como característica principal o fato de serem expedidos “pelas altas autoridades do Executivo ou pelos presidentes de tribunais, órgãos legislativos e colegiados administrativos, para administrar matérias de sua competência específica”.

De acordo com a doutrina majoritária no campo jurídico, resoluções são atos administrativos expedidos pelas altas autoridades do executivo e pareceres são manifestações de órgãos técnicos sobre assuntos submetidos à sua consideração. Estes podem ser compreendidos como normativos quando aprovados pela autoridade competente, sendo convertidos em norma de procedimentos interno ou técnico quando provêm de órgão ou agente especializado na matéria, não podendo ser contrariado por leigo ou por superior hierárquico (ALVES, L, 2012). Dada a competência específica dos Conselhos de Educação para regulamentação de matérias afeitas à Educação no Brasil, os estudos das resoluções e dos pareceres emitidos pelas entidades são de fundamental importância para que a norma legal possa ser corretamente posta em prática, possibilitando uma correta, explícita e uniforme aplicação da lei.

A proposta inicial para coleta de dados era fazer contatos com os Conselhos Estaduais de Educação nas 26 unidades da Federação e mais o Distrito Federal e solicitar via remoto as Resoluções e Pareceres que regulamentam o Ensino Religioso pós-Lei 9.745 de 20 de julho de 1997. Realizamos tentativas de levantamento de dados nos sites dos conselhos aos

quais muitos estavam fora do ar e outros não disponibilizavam esses documentos. Tomamos, pois, contato com o site do Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER), que desenvolve pesquisas desde 2000 nas áreas de Ciências Humanas, Educação, Formação de Docentes e Educação Religiosa. O GPER possui um portal cuja finalidade é formar uma rede de pesquisadores em que o intuito é ampliar e aprofundar os conteúdos acadêmicos para a identidade pedagógica do Ensino Religioso. Os projetos do grupo se dividem em duas linhas: uma primeira linha voltada à questão da identidade pedagógica e da formação de professores do Ensino Religioso a partir da leitura escolar, e a segunda linha está voltada para o campo da interferência da religião e da educação em suas frentes de atuação. No caso específico dessa pesquisa buscou-se os dados do campo da história e da legislação no componente curricular. Foi feito um levantamento das Resoluções e dos Pareceres e dos Informativos da ASSINTEC e de seus subsídios que totalizam um montante de 10 edições publicadas na década de 2000 que também estavam postados no site do GPER.

Para realizar a pesquisa dos documentos recorreu-se ao depósito da Biblioteca GPER, em que realizamos o levantamento de dados via eletrônica, no site <http://www.gper.com.br>. Obtivemos acesso aos Cadernos de Expectativas de Aprendizagem elaborados pelo Departamento da Educação Básica do Paraná; localizamos Quadro Curricular como do Estado Amazonas; também encontramos no site a Cartilha da Diversidade Religiosa elaborada pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte e o Instituto Ecumênico Fé e Política do Estado do Acre; Textos de Orientações básicas para o Ensino Religioso como os elaborados pelas Secretarias de Educação do Estado do Rio de Janeiro e do Piauí; Plano de Ensino trienal de 2013 a 2016 elaborado pela Secretaria de Educação de Santa Catarina; Plano de Ensino da Paraíba; Planos de estudos elaborados pelo Conselho de Ensino Religioso do Rio Grande Sul. Entre outros documentos localizamos Diretrizes e Propostas curriculares com duração de preparação em torno de 3 anos como a publicada pela Secretária do Estado do Paraná em 2008, que para ser publicada a entidade teve que percorrer 32 Núcleos regionais de todo o Estado; Diretrizes do Estado São de Paulo que apresentam depoimento de lideranças religiosas de diferentes crenças; diretrizes menos complexas como a do Espírito Santo, que em apenas 13 páginas realiza

suas orientações gerais, princípios norteadores e aspectos da legislação; propostas curriculares como a de Santa Catarina publicada em 2001, que apresenta pressupostos para a implementação do Ensino Religioso no estado e a participação de membros de Instituições de Ensino Superior e do Fórum Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e professores.

A pesquisa apresentou como uma das variáveis as mudanças de nomenclatura de alguns estados como, por exemplo, o estado Paraná, que em 2008 identificava a sua proposta curricular como Diretriz Curricular e em 2012 passou a identificá-la com o nome de Caderno de Expectativas, mas as referências no que tange ao Ensino Religioso eram semelhantes em ambas. Isso devido ao fato de que por mais que mude a nomenclatura as secretarias não podem deixar de cumprir a Lei 9.475 de 1997.

No desdobramento da pesquisa e do levantamento da documentação, ela revelou os aspectos mais diversos e poderíamos dividir a organização do Ensino Religioso em dois eixos. O eixo horizontal seria composto pelas proposições práticas do cotidiano escolar e a atuação dos professores na sala de aula, que nesse trabalho se configura como fonte secundária, via um estado da arte de pesquisas que aprofundaram e relatam sobre o processo de ensino aprendizagem do Ensino Religioso. O outro eixo, o vertical, seria composto pelos documentos que orientam a política a ser desenvolvida e aplicada no Ensino Religioso; documentos esses que orientam a organização dessa área de conhecimento, ou seja, o campo gestor.

As autoridades estatais, neste estudo, são representadas pelas entidades públicas aqui constituídas pelos Conselhos Estaduais de Educação, pela Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e pela Secretária de Estado dos Direitos Humanos. Essas instituições estão situadas dentro de campos de interação. Cabe compreender na investigação dos documentos se essas entidades e principalmente as conferências ajudaram nos desdobramentos ou estabeleceram novas trajetórias a essa área de conhecimento, o Ensino Religioso.

Como já salientado, a Hermenêutica de Profundidade (HP) busca analisar como os discursos operam socialmente e como influenciam nas ações e implementações de políticas públicas. Numa perspectiva que se constitui na observação de realidades históricas e sociais e por compreender que o cenário

que as entidades aqui citadas estavam em volta de uma complexidade sócio-histórica muito mais ampla. As correlações de forças, discutidas no âmbito das conferências, foram representadas nessa investigação pelos relatórios dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDHs), do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR) e da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Analisaram-se expressões dos movimentos sociais e como esses abordaram nos seus documentos o componente curricular do Ensino Religioso e o fenômeno e a presença das Religiões de matriz afro-brasileira. Essas conferências tematizam e condensam propostas e demandas dos mais variados setores da sociedade civil brasileira. Tais expressões dos movimentos sociais podem ser analisadas por meio da Hermenêutica de Profundidade (HP). Dentro dessa linha teórica, a reconstrução das condições de produção, circulação e recepção das relações sociais e institucionais estabelecem um pressuposto na análise em torno da distribuição de poder, recursos e oportunidades. Ao utilizar nessa metodologia da HP os referentes relatórios, busca-se compreender como esses influenciaram e contribuíram nos componentes curriculares e informativos da disciplina de Ensino Religioso brasileiro, que é o objetivo nessa revisão.

4.2. EXPRESSÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

As diversidades religiosa e étnico-racial expressam-se em diferentes formas na sociedade brasileira. Fizemos um recorte de análise para o objeto de estudo dessa tese no que tange as políticas de Ensino Religioso e trato e implementação dessa prática curricular nos artigos 26A e 79B da Lei 10.639 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na pesquisa temos como proposição analisar como a sociedade civil, por meio dos textos legais, em especial os relatórios finais de três Conferências, tratou da questão do Ensino Religioso e das religiões de matriz afro-brasileira. O intuito de analisar as conferências nasceu do interesse de compreender como os atores sociais, envolvidos diretamente nos objetos dessa tese, manifestaram-se sobre os temas refletidos nesse estudo. As conferências representam não somente um peso quantitativo, mas, e aqui estamos de acordo com Paulo Vinicius Baptista da Silva, Lucimar Rosa Dias e Rosa Amália Espejo Trigo (2014), os atores sociais

envolvidos nos trâmites dos textos legais expressam interesses diferentes e por ocuparem lugares de poder diversos “representam a si mesmos e aos grupos que estão afiliados, exprimem interesses que muitas vezes são divergentes, numa sociedade estruturada em diferentes eixos de desigualdade que operam de forma assíncrona” (2014, p.17). *A priori* temos também a compreensão de que na análise desses relatórios finais há possibilidade de acordos, muitas vezes exprimindo interesses diversos e contradições. Não se busca nestes relatórios um olhar orgânico ou coerente, buscam-se as expressões que sinalizem políticas públicas educacionais que demandem expressões de direitos, de disputas políticas, conflitos e oposições. As reivindicações propaladas nos diferentes coletivos sociais têm aprimorado os mecanismos de democratização da sociedade brasileira. Entre esses mecanismos sinalizados nas conferências possam ser possivelmente verificados nos atos normativos, nas diretrizes e boletins de nossa empiria.

A primeira conferência de nossa análise é o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), por tudo que representa como marco na história política brasileira e por realinhar as discussões do campo das políticas públicas, tanto nacionalmente como internacionalmente, não esquecendo dos antagonismos que cercam todas as disputas dos diferentes setores da sociedade. O PNDH aparece como primeiro tópico por abranger diferentes entidades civis que buscam na promoção dos direitos humanos superar práticas que violem esses direitos. Cabe salientar que focalizo nos relatórios os temas voltados a religião.

4.2.1. Plano Nacional de Direitos Humanos

O lançamento do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em sua primeira versão de 1996 e na seguinte de 1999, foi um marco importante na história política brasileira, argumenta Neusa Romero Barazal (2005), pois realinhou a democracia nacional aos moldes defendidos no plano internacional pela Organização das Nações Unidas. Os PNDH I e II tiveram papel relevante de permitir ao governo avaliar e verificar suas ações no âmbito da política voltada para a proteção e a promoção dos direitos humanos e conseqüentemente conciliar a democracia com os desafios que se apresentavam e se apresentam

no campo das sérias injustiças sociais que historicamente se manifestavam por exclusões sociais e pelas persistentes violações dos Direitos Humanos no país.

Para reverter esse cenário à época, o Ministério da Justiça estabeleceu entre as ações recomendadas a criação da Secretaria de Direitos Humanos, cujas ações estavam voltadas para a proteção e a promoção de direitos humanos. Para o desenvolvimento e atuação da secretaria foram estabelecidas metas que estariam no orçamento do Governo Federal e, incorporados a isso, os instrumentos de planejamento. A importância das metas estava associada aos recursos financeiros assegurados nas leis Orçamentárias Anuais, de acordo com o Plano Plurianual (PPA)⁷²; haja vista que em 1996 o estado brasileiro havia elevado a *status* de política pública governamental os direitos humanos (BRASIL, 2002).

Ao consultar o relatório do PNDH 1999, constata-se uma estruturação e uma definição de como o Programa Nacional serviu e qual será a sua influência nas discussões e nos parâmetros de orientação dos programas sociais a serem desenvolvidos no país. Nesse caso, o programa estabeleceu até o ano de 2007 a sua atuação e a revisão de seus parâmetros. O relatório ressalta que as propostas de atualização foram discutidas em seminários regionais e houve uma ampla participação de órgãos governamentais e de entidades da sociedade civil (BRASIL, 2002). O relatório do PNDH apresentou um texto com 500 propostas gerais de ações governamentais e todas as categorias de direitos. De 19 de dezembro de 2001 a 15 de março de 2002, a Secretaria de Estado realizou uma consulta pública através da internet cujo objetivo era realizar correções e ajustes finais no texto, o que possibilitou o acréscimo nas propostas para 518 ações

⁷²Para Barazal (2005), o Plano Plurianual trata-se de uma técnica de elaboração e execução do orçamento público com ênfase para o planejamento e serve de instrumento de **planejamento estratégico** das ações do Governo. Surgiu através da Lei Complementar número 101, de 2000 (LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal), estabelecendo primeiro normas de finanças públicas preocupadas com a responsabilidade na gestão fiscal e com a sua transparência, e, segundo, novos conteúdos à Lei Orçamentária Anual – LOA. O Plano visa: orientar a ação governamental objetivando alcançar o desenvolvimento econômico que propicie a promoção do bem-estar social; orientar o planejamento, em sintonia com a programação e o orçamento do Poder Executivo, obedecendo aos princípios de regionalização da economia; definir diretrizes que deverão nortear a elaboração dos orçamentos fiscal e de investimentos, que possibilitem a redução das desigualdades regionais e sociais; ordenar e disciplinar a execução de despesas com investimentos que se reverterão em benefício para a sociedade (BARAZAL, 2005, p.51).

governamentais, que foram encaminhadas e publicadas no Diário Oficial da União.

Do ponto vista da representação simbólica, esses especialistas apresentaram ao PNDH uma estratégia de **racionalização**, que consiste na ação típica de construir uma cadeia de raciocínio que “procura defender, ou justificar, um conjunto de relações, ou instituições sociais, e com isso persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio” (THOMPSON, 1995, p.83).

Por um lado, o PNDH estabeleceu na sua criação, tanto na primeira versão de 1996, como no seu complemento de 1999, um modelo que fortaleceu o Estado brasileiro. Além disso, principalmente como intermediário das reivindicações populares e com o discurso a respeito do fortalecimento da democracia, esse mesmo Estado resguardou para si o direcionamento das reivindicações dos movimentos sociais e, muitas vezes, de acordo com o relatório em questão, antecipou e modelou as reivindicações. Com isso, legitimou e instrumentalizou a resistência política dos movimentos sociais, haja vista as conferências que surgiram com apoio e financiamento da própria Secretaria de Direitos Humanos, engradando e modelando os discursos dentro de um *status quo* em que esses sujeitos publicam e denunciam o Estado a respeito das desigualdades, mas não rompem com o Estado para tais desigualdades serem superadas.

Por outro lado, os processos de participação foram amplos e com alta capilaridade, mobilizando ativistas de diversos setores. A estratégia de manter a possibilidade de proposições abertas na *web* aumenta ainda mais o processo participativo. A realização de formas de consulta direta à população, que se iniciou no Brasil nos anos 1990, busca fazer cumprir os dispositivos da Constituição Federal de 1988, que definem o Brasil como democracia participativa e não somente representativa. Assim, as conferências em áreas diversas são formas de expressão das propostas dos cidadãos e dos movimentos sociais. Numa área na qual o legado é desrespeitado e desconsiderado, como é nos Direitos Humanos no Brasil, a realização de conferências e a sistematização de Programas via participação popular são formas de inserir na pauta pública as demandas sociais, além de amplificar a voz de diversas minorias sociais.

O relatório do PNDH de 1999 foi organizado em seminários e sessões plenárias. O texto apresenta as cidades sedes, as datas de início e fim, o mês de realização, os parceiros da organização, locais e os temas que foram organizados em painéis. No que tange a representatividade, entre os expositores temos nomes de personalidades de destaque nacional e de intelectuais, em especial da área jurídica. De acordo com o relatório, os painéis abordaram temas relacionados a globalização, economia, políticas neoliberais, direitos sociais, culturais, moradia, educação, gênero. No relatório foi identificada, entre os especialistas, uma única liderança do movimento social negro, como expositor no painel de Salvador, que tinha como tema “O PNDH e os direitos econômicos, sociais e culturais”. A apresentação do painel ocorreu no dia 22 de julho de 2000 e contou com a participação de Luis Alberto da Silva do Movimento Negro Unificado – MNU. Ao analisar o relatório ficou evidente a ausência de intelectuais negros abordando a questão racial no Brasil como expositores nos oito estados onde os seminários foram organizados. O relatório cita ao final do seu texto diversas entidades que participaram dos seminários e entre as citações identificamos movimentos sociais negros representados em áreas que vão desde quilombolas, mulheres negras, estudantes, fundações culturais, conselhos, jornal, secretaria partidária.

Não foi identificada no relatório do PNDH, de 2002, nenhuma entidade ligada às religiões de matriz afro-brasileira, ao passo que se pôde identificar diversas entidades ligadas aos movimentos sociais negros. Do Amapá, o IMENA – Instituto de Mulheres Negras do Amapá; da Bahia, CENUN, Coletivo de Estudantes Universitários(as) Negros(as) da Bahia, Escritório Nacional Zumbi dos Palmares, Geledés – Instituto da Mulher Negra, MNU – Movimento Negro Unificado, Quilombo Ákuniá Gamboa de Baixo/União de Negros pela Igualdade, UNEGRO; da Paraíba, o Grupo de Mulheres Negras, o Movimento Negro; de Pernambuco, EQUIP - a Escola de Formação Quilombo dos Palmares; do Rio de Janeiro, GCAR - Grupo Cultural Afro Reggae; de São Paulo, o Grupo Fala Preta! Organização de Mulheres Negras, Secretaria de Combate ao Racismo do Partido dos Trabalhadores.

Apesar da ausência de lideranças ligadas às religiões de matriz afro-brasileira, encontramos nas propostas gerais e mais especificamente no item 110 ações governamentais voltadas à prevenção e ao combate da intolerância

religiosa que sofrem as religiões minoritárias e os cultos afro-brasileiros. Nos itens 109, 111, 112 e 113, o relatório faz referência às ações de crença e culto, trata desses temas em linhas mais gerais como o direito à liberdade de crença, a proibição da veiculação de propaganda e mensagens racistas ou xenofóbicas que difamem e incitem ao ódio contra valores espirituais ou culturais. Talvez pela falta de representatividade de lideranças negras e inclusive lideranças religiosas de matriz afro-brasileira nas mesas de trabalho dos seminários, essas não puderam nos debates contextualizar e disponibilizar informações sobre os ataques, agressões e a intolerância a que são submetidas.

Em nossa análise o relatório mantém uma perspectiva mais externa. Ele descreve numa das suas ações o incentivo ao diálogo entre os movimentos religiosos sob o prisma da construção de uma sociedade pluralista e do reconhecimento das diferenças de culto e crença. Importante princípio, porém controverso para as religiões de matriz afro-brasileira, que há muito tempo têm suas práticas, cultos e crenças sendo demonizadas. Como observa Mariano,

[...] há muito tempo os rituais, as crenças, os deuses e guias dos cultos afro-brasileiros e espíritas são percebidos e classificação como demoníacos pelos evangélicos e até por alguns expoentes da Igreja católica. Os rituais de exorcismo também não são novidade nos meios pentecostais (1995, p.98).

O relatório incentiva o diálogo sem levar em conta que desde o século XIX instituições como o Candomblé e a Umbanda sofrem perseguições e são denominadas pelos credos hegemônicos como “baixo espiritismo” e que esses sistematicamente desqualificam e rebaixam essas entidades, tanto no plano moral e como no religioso (MARIANO, 2007). Aliás, na década de 1960, após o Concílio Vaticano (1962-1965)⁷³, sob a prerrogativa do ecumenismo, as religiões de matriz afro-brasileira puderam celebrar um certo alívio em relação às perseguições da Igreja Católica Apostólica Romana, ficando essa perseguição a cargo apenas dos segmentos pentecostais ou neopentecostais. As pregações de combate à Umbanda e ao Candomblé pelo missionário canadense Robert McAlister, fundador da Igreja Nova Vida no Rio de Janeiro, começaram em 1968,

⁷³Segundo Santos (2010, p.68), “O documento eclesiástico que desencadeou a mudança de orientação pastoral e de reflexão na Igreja é a Declaração Conciliar *Nostra Aetate*, promulgada em 28 de outubro de 1965. Aborda, mais especificamente, ‘as relações da Igreja com as religiões não-cristãs’”.

quando esse publicou duas obras: *Mãe-de-santo e Crentes Endemoninhados: a nova heresia de 1975*. Ele foi seguido depois por seus discípulos mais conhecidos, entre eles Edir Macedo, fundador e líder da Igreja Universal do Reino de Deus, e David Miranda, fundador da Igreja Deus é Amor, que promovia às sextas-feiras a “campanha contra a macumba” (MARIANO, 2007).

O relatório de 2002 propõe como plano de ação para as religiões cristãs e não cristãs o diálogo. Incentivar o diálogo deslocado da relação de reciprocidade é de certa forma valorizar o discurso e a ideia, mas não a ação concreta de possibilitar o Outro a romper com a estigmatização e a racialização. Nesse sentido, o relatório, apesar de fazer referência às religiões de matriz afro-brasileira, não possibilitou à época nenhuma liderança fazer parte dos seminários como protagonistas e com a possibilidade de tensionar os debates e as reflexões sobre a temática. Ao verificar o anexo na página 146, o leitor não identificará nenhuma entidade religiosa de matriz afro-brasileira citada entre as entidades e somente movimentos sociais negros ligados às mais diferentes temáticas. Nas sessões organizadas em Salvador e em outras cidades, as lideranças não participaram, ao contrário das entidades cristãs.

Outro ponto de discussão entre as ações governamentais citadas pelo relatório de 2002 encontra-se no item da afro-descendência. Entre os pontos descritos, destacam-se o reconhecimento da escravidão e do tráfico transatlântico como crimes contra a humanidade e a marginalização econômica, social e política a que foram submetidos os afro-descendentes em decorrência da escravidão. Nesse ponto, cabe ressaltar uma incongruência no relatório ao atribuir a marginalização da população negra aos ocorridos durante o período escravista brasileiro. Tendo em vista a publicação do PNDH em 2002, já havia estudos, pesquisas, ações dos movimentos sociais negros mostrando que não se podia atribuir as diferenças e desvantagens de nível socioeconômico entre brancos de um lado e negros de outro somente à escravidão. O estudo mais conhecido e um divisor analítico desse debate foi o trabalho de Carlos Hasenbalg e Nelson Valle Silva, que data de 1979, ou seja, há cerca de duas décadas antes da publicação do relatório esses pesquisadores já salientavam que as desigualdades e a marginalização são decorrência de ciclo de desvantagens socioeconômicas cumulativas, que atuam na vida dos sujeitos por via da

discriminação e vão se acumulando de geração em geração, como descrevem os autores:

No presente trabalho tentamos mostrar que, contrariamente à visão predominante na literatura sobre relações raciais no Brasil, não se pode atribuir toda a responsabilidade pelas atuais diferenças de nível socioeconômico entre brancos de um lado e negros e mulatos por outro à desigualdade sofrida durante um remoto passado escravista. Mostrou-se que ao longo de todo o ciclo de vida socioeconômico negros e mulatos sofrem desvantagens geradas por atitudes discriminatórias, desvantagens que se acumulam na geração de chances de vida profundamente inferiores àquelas desfrutadas por brancos. Negros e mulatos estão sujeitos à discriminação no processo escolar, à discriminação no emprego, bem como a discriminação salarial. Essas desvantagens competitivas agem cumulativamente, explicando a maior parte das diferenças monetárias entre brancos e não-brancos e chegando a atingir mais de 50% dos rendimentos percebidos por negros e mulatos. De um ponto de vista de políticas públicas, o evidenciamento de processos discriminatórios põe em questão a suposta democracia racial brasileira e coloca em debate as estratégias para corrigir essas 'imperfeições' do mercado de trabalho (HASENBALG; SILVA, 1988, p.162-163).

Entre as ações voltadas para a população afrodescendente, o relatório do PNDH destaca a adoção de medidas de caráter compensatório com o objetivo de eliminar a discriminação racial com a ampliação do acesso dos negros às universidades públicas, às áreas de tecnologia de ponta, aos cargos públicos, aos cargos comissionados. O detalhe dessa ação que o relatório descreve e que chama a atenção na análise do documento é que ele não menciona a adoção de políticas públicas; ao contrário, o documento usa os termos: estimular, apoiar, adotar, incentivar, propor. Esse é o caso da ação 192, ainda que a essência do documento estivesse na base do poder executivo e, como tal, teria o poder de atuar, intervir e, de certa maneira, confrontar os interesses públicos sobre o privado. O relatório se contenta em descrever como ação a criação de dados e a orientação de políticas públicas afirmativas ⁷⁴ voltadas para os afrodescendentes (BRASIL, 2002).

As ações ficaram restritas aos estímulos e ao apoio. Elas não resultaram em projetos ou leis que pudessem implantar fundos de reparação social, programas de assistências e orientações jurídicas, projetos de infraestrutura. O que o relatório elaborado em 1999 e publicado em 2002 revela é que essas e

⁷⁴ Em 2003 foi sancionada a Lei Estadual N^o4.151, tornando a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) as instituições pioneiras no estabelecimento de políticas afirmativas.

outras medidas ficaram no incentivo. Entre tantos antagonismos que poderíamos descrever quando analisamos as ações sugeridas há uma década e meia, notamos que, após 15 anos do relatório, houve aprovação de leis como a 10.639 de 2003 e a 11.645 de 2008; a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial em 2003; a aprovação no Congresso Nacional do Estatuto da Igualdade Racial em 2010; o Decreto Presidencial nº 4.228, que instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas em 2002; e a aprovação por unanimidade pelo Supremo Tribunal Federal do sistema de cotas raciais nas universidades públicas do país, com a Lei 12711/2012 que define 50% das vagas nas Universidades federais destinadas a estudantes oriundos das escolas públicas.

Um decreto instituiu o terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) no ano de 2009. O relatório reafirmava os princípios democráticos do Estado brasileiro e estabelecia em sua apresentação o respeito à diversidade como um dos roteiros e alicerces do PNDH-3. A análise desse relatório conferem-nos um cenário diferente do primeiro relatório, de 2002, quanto à organização e ao *status* da Secretaria de Direitos Humanos, que no relatório de 2009 tem força ministerial juntamente com as outras secretarias – a Secretaria Especial de Políticas da Igualdade Racial e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres compõem esse nosso cenário ministerial. Todas têm a função de articular, nas outras áreas da administração, políticas de implementação nos respectivos órgãos públicos.

A perspectiva descrita no relatório perpassa as propostas aprovadas nas mais de cinquenta conferências temáticas promovidas desde 2003 e que culminaram com a realização da 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos em 2008, que reuniu em Brasília cerca 1.200 delegados e 800 convidados ou observadores (BRASIL, 2009, p.11). A Conferência Nacional foi antecedida por Conferências Livres, Regionais, Territoriais, Municipais ou Pré-Conferências, o que resultou em 137 encontros estaduais e um no Distrito Federal. Diferente do relatório do PNDH de 2002, este não especifica as entidades participantes dos encontros promovidos que reuniram 14 mil pessoas. De fato, ele descreve apenas que os encontros reuniram membros dos poderes públicos e representantes dos movimentos de mulheres, defensores dos direitos da criança e dos adolescentes, pessoas com deficiência, negros e quilombolas, militantes

da diversidade sexual, pessoas idosas, ambientalistas, sem-terra, sem-teto, indígenas, ciganos, populações ribeirinhas, entre outros. De forma genérica, o relatório cita, entre os representantes dos diversos movimentos sociais, as comunidades de terreiros.

A descrição do relatório de 2009 difere também do seu antecedente na estruturação de suas ações. Em 2002, o PNDH estabeleceu em suas ações governamentais propostas gerais, apresentando 518 itens dentre os que foram levantados junto à sociedade civil. O PNDH-3 estruturou-se em seis eixos orientadores, subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas, refletidas em 7 eixos, 36 diretrizes e 700 resoluções aprovadas na Conferência de 2008.

No caso específico deste estudo sobre relações raciais e Ensino Religioso, ambos aparecem em eixos orientadores semelhantes que têm como proposição “universalizar direitos em contexto de desigualdades” (BRASIL, 2009, p. 18) e estão em diretrizes distintas que estabelecem objetivos estratégicos e ações programáticas diferentes. Em linhas gerais, não há diferenças nas ações governamentais das propostas do PNHD – 2 para o PNDH – 3 no que se refere à proteção dos direitos da população negra no Brasil. A diferença consiste no número de itens descritos no primeiro, com cinquenta ações, diante de somente nove ações programáticas no segundo.

Outro detalhe sobre os relatórios: o de 2009 especifica na ação programática a secretaria ministerial responsável para atuar e apoiar a ação de cada diretriz. Entre as primeiras ações que o relatório elencava em 2009, havia a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, que se efetivou em 20 de junho de 2010. As secretarias ministeriais responsáveis por fomentar essa aprovação no Legislativo foram a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Os Ministérios responsáveis por fomentar as ações se enquadravam nessa nova proposta do programa como transversalidade na inter-ministerialidade (BRASIL, 2009, p.16). Importante acrescentar que o PNDH abrange diferentes Ministérios: Igualdade Racial, Educação, Planejamento, Saúde, Desenvolvimento, Trabalho e Emprego. Eles são apontados como responsáveis, segundo o relatório, por promover, articular, elaborar as ações propostas no Programa Nacional de Direitos Humanos. Essas

ações transitam desde a valorização cultural das populações negras até o reconhecimento e as garantias dadas às comunidades Quilombolas quanto ao combate do racismo institucional e estrutural brasileiro.

No Plano Nacional de Direitos Humanos de 2002, o relatório cita no subtítulo do programa cinco ações governamentais, no tópico “Crenças e Cultos”. É possível localizar no relatório de 2009 uma proposta quanto a esse tema um pouco mais elaborada em relação ao texto precedente, e com uma Diretriz específica para temática. O tema é tratado na Diretriz 10, “Garantia da Igualdade na Diversidade”, cujo objetivo estratégico tem como subtítulo: “Respeito às diferentes crenças, liberdade de culto e garantia da Laicidade do Estado” (BRASIL, 2009, p. 92). Também com cinco itens e com pouca variação em relação ao anterior, as ações programáticas diferem do relatório de 2002 por especificar cada Ministério e cada parceiro responsável por fomentar as ações. Entre as primeiras ações recomendadas está a criação de conselhos para diversidade religiosa nos estados e no Distrito Federal. Além da novidade proposta e de especificar os Ministérios responsáveis (Ministério da Justiça, Ministério da Cultura, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Ministério da Educação), o relatório descreve entre suas ações o estabelecimento do ensino da diversidade e da história das religiões, inclusive as derivadas de matriz africana. Entre os dois relatórios analisados, no de 2009 há uma diferença documental em seus registros em relação ao texto anterior, pois o relatório de 2002 não descreve nas suas ações, em nenhum momento, as religiões de Matriz Africana e não especifica a questão do ensino nos tópicos relativos às práticas religiosas.

Trajetórias e tramitações que oscilavam em conquistas, mas que muitas vezes estabeleciam uma espécie de *continuum* do destino da população negra no que se refere à distribuição desigual e não equitativa dos direitos de cidadania. Houve violenta escalada de homicídios e criminalização da população jovem negra, mesmo com as ações que o primeiro PNDH estabeleceu como meta. Como por exemplo no campo da educação, os pesquisadores Gouvêa (2005); Kaercher (2006); Silva (2005; 2012); Araujo (2010); Venâncio (2009); Oliveira (2010) reforçam suas denúncias de que, mesmo com atuação dos movimentos sociais negros na criação de políticas públicas educacionais que valorizem a população negra, ainda permanece nos livros didáticos e na

literatura infanto-juvenil, por exemplo, a hierarquização de brancos e negros. Quanto aos estereótipos, as obras literárias brasileiras, tanto para o público adulto quanto para o público infanto-juvenil, ainda relega aos negros “a miserabilidade, promiscuidade, marginalidade, ignorância, escravização, sub-representação” (ARAUJO, 2014, p.9).

A seguir apresento o relatório do Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 juntamente com o caderno de emendas e o documento de referência da CONAE do estado do Paraná. Este tópico focaliza como essa Conferência tratou nas suas proposições da disciplina de Ensino Religioso e das religiões de matriz afro-brasileira

4.2.2 Relatórios Finais Da Conferência Nacional De Educação – CONAE

Este estudo focaliza a relação entre o objeto de estudo da tese e a primeira Conferência Nacional de Educação. A análise dos documentos expressa-se com o objetivo de verificar como essa entidade civil que envolve os mais diversos segmentos, entre eles sindicatos, entidades, ativistas, pesquisadores e intelectuais ligados à educação, trataram na Conferência a questão da disciplina curricular do Ensino Religioso e as religiões de matriz afro-brasileira.

A análise se inicia tomando como objeto o documento final da Conferência Nacional da Educação (2010) que teve como tema: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Ainda compõe como objeto o Caderno de Emendas do Paraná e o Documento Referência, ambos de 2014. Ao acessar documentos que estão na esfera legal, *a priori* tem-se encontrado uma linha discursiva convergente de respeito aos espaços democráticos como um valor que orienta boa parte dos documentos oficiais que ressaltam inclusive valores como tolerância e o respeito às diferenças; conforme a Diretriz abaixo:

Garantir a organização de currículos que assegurem a identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, às diversidades regionais, étnicas, culturais, articulados pelo Sistema Nacional de Educação. Incluindo, nos currículos, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas, científicas, religiosas e de resistência da raça negra, dos povos indígenas, e dos trabalhadores rurais, e suas influências e contribuições para a sociedade e a

educação brasileiras. (BRASIL, Diário da Câmara dos Deputados, 1998, p. 5965).

Documentos como o citado acima, lidos e analisados superficialmente podem refletir uma aproximação positiva das reivindicações dos movimentos sociais negros. Entretanto, numa análise mais detalhada, ele revela as incongruências que cercam a temática étnico-racial, sendo muitas vezes essas incongruências ou deturpações que dificultam uma transposição didática da lei para as práticas pedagógicas. Uma breve análise, que justifica inclusive a atenção e as interpretações dos documentos que chegam às instituições de ensino, salienta o conceito dúbio de igualdade e diferença que o trecho do texto descreve. Cita-se que o povo brasileiro possui uma “identidade única”, depois no mesmo documento afirma-se a “diversidade como étnica, regional e cultural” e orienta-se que os currículos deveriam incluir os temas específicos de história, cultura e resistência da “raça negra”. Trata-se de um documento e a análise refere-se a um trecho da diretriz – defendemos que esse documento ou qualquer outro deveriam se orientar o mais próximo possível dos anseios dos sujeitos a que se destinam essas normativas.

A proposta de uma identidade brasileira tem uma ampla aceitação e encontra eco na retórica sobre o caldeamento das raças que seria estruturador da “brasilidade”. Mas as propostas tanto dos movimentos negros quanto dos movimentos indígenas são de um país multirracial e multiétnico, no qual afirmam duas particularidades e negam a ideia de assimilação pela “brasilidade”.

O documento publicado⁷⁵ no final da década de 1990 utiliza o termo “raça negra” para referir-se a um dos grupos que estão na composição étnico-racial brasileira. O discurso utiliza a ideia de raça como uma categoria nativa. Boa parte das ciências sociais utiliza o conceito de raça como construção social, perspectiva compartilhada pela presente tese. O uso como categoria nativa corre o risco de **reificar** socialmente a ideia de raça.

Considerando novamente os textos da CONAE e também ao que representou e representa essa Conferência para a Educação e a sua inserção nos diferentes meios decisórios, isso faz com que tenhamos que ficar atentos ao

⁷⁵ Publicado no Diário da Câmara dos Deputados de 12 de março de 1998.

que essa entidade tem a contribuir sobre qualquer temática relacionada à Educação.

A CONAE (2010) foi realizada no período de 28 de março a 1º de abril e com parceria com os sistemas de ensino, órgãos educacionais, Congresso Nacional e sociedade civil. A sua representatividade atingiu patamares extraordinários de mobilização de amplos setores municipais ou intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal, escolas, universidades, agentes públicos, entidades de classe, estudantis, profissionais da educação, pais, mães. Esses somaram um credenciamento de 3.889 participantes, sendo 2.416 delegados e 1473 observadores (BRASIL, 2010, p.7). O documento final apresentou diretrizes, metas e ações que abrangeram perspectivas de inclusão, igualdade e diversidade. O relatório descreve que foram inseridas pelas comissões estaduais e do Distrito Federal 5.300 deliberações, sendo que foram 2.057 emendas encaminhadas para apreciação dos delegados e dessas resultaram 677 emendas, que foram aprovadas na plenária final da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010, p.8).

O texto de apresentação do documento segue uma linha otimista e bastante entusiasta do que constituiu a Conferência como espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais que “apontam renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e para a formulação do Plano Nacional de Educação 2011-2020” (BRASIL, 2010, p.9). Cabe salientar que as proposições apresentadas na conferência subsidiam e servem de parâmetros para os gestores públicos e expressam as posições políticas e pedagógicas com deliberações inclusive nas orientações para a construção de políticas de Estado nos diferentes níveis da Educação Nacional.

A documentação foi dividida em seis eixos temáticos: I – Papel do Estado Nacional na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso escolar; IV – Formação e Valorização dos Trabalhadores em educação; V – Financiamento da Educação e Controle Social; VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

Verificamos que nos seis eixos e na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira de 1996, na Seção III, que trata do Ensino Fundamental, em

seu artigo 33 e o seu substitutivo, Lei nº 9.475 de 1997, nenhuma menção há aos termos Religião, Ensino Religioso e religiões de matriz afro-brasileira, que não configuraram no documento do relatório final de 2010. O texto do relatório final faz ressalva ao tema no último tópico do Eixo VI com um subtítulo “quanto a educação religiosa” e em cinco pontos explicita a inserção e a orientação para diversidade cultural-religiosa no Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2010, p.163), fato esse que até a presente data ainda não ocorreu, e propunha desenvolver e ampliar “programas de formação inicial e continuada sobre diversidade cultural – religiosa visando superar preconceitos, discriminação”. Nas proposições desvinculadas de uma meta estratégica de como fazer e articular essas pautas, o texto destaca, “inserir os estudos de diversidade cultural-religiosa no currículo das licenciaturas”; “ampliar os editais voltados para pesquisa sobre a educação da diversidade cultural-religiosa, dotando-os de financiamento” e a garantia de que o “ensino público se pautará na laicidade, sem privilegiar rituais de dadas religiões (rezas, orações, gestos), que acabam por dificultar a afirmação, respeito e conhecimento de a pluralidade religiosa é um direito” (BRASIL, 2010, p.163). O pouco espaço e a falta de proposições e de diretrizes mais aprofundadas que o documento final revela uma posição política desarticulada com a realidade, pois a disciplina está presente nos sistema de ensino e a não problematização com essa área e com os setores que debatem e refletem sobre isso, como a FONAPER, contrasta com o fenômeno. A começar que o Documento trata da disciplina “educação religiosa”, à qual o sistema legal dá a nomenclatura de Ensino Religioso. Veremos como isso se reflete nas análises das Diretrizes, Normativas e Boletins indicados para a empiria.

Verificamos no Documento–Referência (2014), elaborado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) – criado pela Portaria nº 1.407/10 e alterado pela Portaria nº 502/12 – que este órgão assumiu a responsabilidade da convocação e realização da II CONAE, composta por representantes de entidades da sociedade civil e do governo. Tal órgão teve como pretensão subsidiar as discussões das diferentes conferências e com isso servindo de parâmetro para os “debates locais, municipais, estaduais e regionais, cujos resultados deverão se traduzir em proposições e deliberações, com as posições políticas e pedagógicas dos diferentes grupos” (BRASIL, 2014, p.11). Essas prerrogativas do documento de cunho deliberativo mostram que o “Documento–Referência

tem por base as deliberações da CONAE/2010” (BRASIL, 2014, p.11), e foi aprovado pelo FNE.

O FNE deliberou que o Documento–Referência fosse constituído pelos seguintes eixos centrais:

Eixo I – O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação;

Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos;

Eixo III – Educação, trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente;

Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem;

Eixo V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social;

Eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho;

Eixo VII – Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos.

O documento afirma e explicita a sua intencionalidade e funcionalidade no que tange a orientação e a formulação de política de Estado para a educação nacional. O documento-texto explicita sua intencionalidade ao estabelecer proposições e estratégias, indicando as responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborações para acionar os entes federados e os agentes públicos com o intuito de que as “indicações contribuam para o planejamento e organicidades das políticas” (BRASIL, 2014, p.12). O documento-texto elenca o vértice que as proposições e estratégias deveriam atingir. Veja como foram subdivididas:

proposições e estratégias da União em função das competências e do exercício da função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais e 2) aquelas relativas ao sistema federal. Essas competências aparecem no quadro com a ordem numérica onde 1) se refere à ação da União face ao conjunto dos sistemas de ensino e 2) às relativas ao sistema federal. Em alguns casos, as proposições e estratégias se efetivam nas duas dimensões. No caso do Distrito Federal, há atribuições e competências correspondentes às de estado e município (FNE, 2013, p.11).

Da mesma forma do relatório final da CONAE (2010) o Documento–Referência não trata do Ensino Religioso, nem das religiões de matriz afro-brasileira. Dentro dos eixos II e VI, trata-se da diversidade religiosa repetindo as mesmas proposições e subalternizando os documentos legais e constitucionais que tratam da temática. Pesquisadores ressaltam as tensões que envolvem o Ensino Religioso no Brasil e um “assunto relevante e poderia compor outras metas para além da formação de professores e produção de material didático. Já a educação dos povos ciganos é outro tema complexo e quase esquecido” (SILVA, DIAS, TRIGO, 2014, p.40).

Foi possível constatar a temática sobre o Ensino Religioso no Caderno de Emendas da CONAE/2014 – Paraná, que realizou 220 Conferências Municipais e Intermunicipais e envolveu aproximadamente cerca 50 mil participantes diretos, produzindo mais de 1800 emendas aos 519 parágrafos do Documento Referência (FNE, 2013, p.7). A referência à disciplina em análise consta no Bloco III e, segundo o regulamento da CONAE, as emendas coladas nesse Bloco eram passíveis de destaque, aprovadas em menos de 20% ou 44 conferências municipais ou intermunicipais. O documento assegura “a oferta do Ensino Religioso nos currículos das Escolas Públicas do Ensino Fundamental, em conformidade com o Parágrafo 1º do Artigo 210 da Constituição Federal e com o Artigo 33 da LDB Nº 9394/96” (FNE, 2013, p.103). Ou seja, observou-se a repetição do que está expresso na legislação, revelando um grau de articulação dos grupos que defendem o Ensino Religioso a ponto de aprovar um artigo na CONAE que somente repete a LDB.

A seguir apresento os relatórios finais das I e II Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR) que, diferente do relatório anterior, constitui-se por reunir e problematizar temas voltados à comunidade negra brasileira nos seus diferentes aspectos e por motivos metodológicos irão focalizar as proposições sobre o Ensino Religioso brasileiro nas conferências ocorridas nos anos de 2005 e 2009.

4.2.3. Primeira e Segunda Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR)

O objetivo do presente trecho do estudo é analisar os relatórios finais da primeira e da segunda Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, tendo como base e foco as proposições que essas conferências apresentaram para os diferentes setores da sociedade brasileira sobre as deliberações no tocante as questões do Ensino Religioso no Brasil e as religiões de matriz afro-brasileira, em virtude das particularidades que cercam as CONAPIR em torno de temas e das demandas da população negra brasileira. Essas aconteceram no processo de outras conferências que discutiam temas como, por exemplo, Saúde, Meio Ambiente, Educação, Direitos Humanos.

Essas conferências estavam e estão inseridas na conjuntura do processo de democratização do sistema político brasileiro que, após o regime ditatorial (1964 – 1985), viu setores organizados da sociedade civil realizarem por Decreto⁷⁶ Presidencial um encontro que envolveu mais 90 mil pessoas em 26 conferências estaduais mais o Distrito Federal, precedidas pelas conferências municipais e regionais (BRASIL, 2005, p.8). A primeira CONAPIR aconteceu nos dias 30 de junho, 1º e 2º julho de 2005 com 1.136 delegados(as) num total 1332 municípios mobilizados. As conferências *a priori* sinalizam perspectivas e tensionam as agendas públicas no intuito de fomentar políticas que atendam aos anseios de grupos de sujeitos que sofrem com os seus direitos não reconhecidos.

Cabe nesse momento salientar que não iremos realizar nesse tópico do texto nenhuma análise sobre o pensamento sócio-racial brasileiro, pois já abordamos as transformações da vida social brasileira que ao longo desses séculos operaram nas relações raciais de “forma direta ou indireta o problema da estratificação social, da mobilidade social, da emergência ou do acomodamento das tensões sociais e dos efeitos do processo de modernização do país para a qualidade das relações raciais” (PAIXÃO, 2014, p.39). O capítulo

⁷⁶ Por exemplo o publicado em 26 de julho de 2004, no Diário Oficial da União, edição nº 142, Sessão 1. O regimento desta 1ª CONAPIR, aprovado pela portaria nº 53, de agosto de 2004, passou por alteração por meio da portaria nº 82, de 20 de outubro de 2004.

em questão revelará as demarcações de várias conquistas, entre elas certamente a 1ª CONAPIR em 2005.

Sobre o relatório final é importante estar atento a que este expressa o que se tornaram as conferências em diversas áreas sociais: um mecanismo da democracia direta para subsidiar políticas públicas. Estabelece, seja por meio do diálogo ou por normativas, propalar aos gestores públicos como a população negra no Brasil deseja ser tratada nas diferentes áreas que envolvem o Estado brasileiro. Entre as diferentes interfaces dessa interação está o Sistema Nacional de Educação, que é provocado a interagir nesse novo cenário e mobilizado a compreender e fomentar os desdobramentos das reivindicações e proposições dos conferencistas negros.

Os números quantitativos de uma conferência expressam uma força simbólica que visibiliza a articulação e a mobilização da sociedade civil. Para esse estudo, o relatório sinaliza anseios, rupturas e ações práticas que instigam proposições reais na vida cotidiana de todos que elaboram políticas públicas. A 1ª CONAPIR ocorreu sob a influência e os resultados da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata que veio a realizar-se em Durban em 2001. Também estava vinculada à nova secretaria de *status* ministerial do governo Lula, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em 2003 com a função de articular transversalmente, nas outras áreas da administração pública, políticas de implementação de combate às desigualdades étnico-raciais. No esteio desse cenário a conferência no Brasil teve como tema “Estado sociedade - promovendo a igualdade racial” e como destaque, em uma das suas proposições, diretrizes para “a política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e étnica considerando a perspectiva de gênero, cultura e religião” (BRASIL, 2005, p.11). Tem-se nesse movimento e na estrutura das proposições o que os pesquisadores Paulo Vinicius Baptista da Silva, Rosa Amália Espejo Trigo e José Antonio Marçal (2013) evidenciaram sobre a primeira e a segunda conferência a respeito dos movimentos sociais negros expresso nos documentos dos relatórios em análise: “a capacidade do movimento social negro de formular propostas, bem como a competências para se credenciar como interlocução junto ao governo” (2013, p. 572). Os autores ressaltam que a partir da primeira conferência foi criado um canal de diálogo institucional entre movimento negro e

o governo (SILVA, TRIGO, MARÇAL, 2013, p.572). Os autores destacam ainda que as proposições da I CONAPIR⁷⁷ “tornaram políticas de Estado e de governo nos últimos anos, sobretudo as que se referem à implementação da Lei nº 10.639 no Ensino Básico público e privado e a implementação de cotas no Ensino Superior e Técnico Federal” (SILVA, TRIGO, MARÇAL, 2013, 572).

A primeira CONAPIR (2005) foi dividida em doze eixos temáticos que totalizam quatro mil propostas e que se converteram em 1085, debatidas pelos grupos de trabalho nos eixos temáticos (BRASIL, 2005, p.12). Sobre os doze eixos temáticos, não será realizada uma comparação pormenorizada dos eixos diversos da conferência, mas o objetivo desse estudo é refletir sobre o conjunto dessas diretrizes e as que estão relacionadas com este trabalho. São os seguintes eixos: Trabalhos e desenvolvimento econômico da população negra; Direitos humanos e segurança pública; Juventude negra; Educação; Comunidades remanescentes de quilombos – Programa Brasil Quilombola; Mulheres negras; Saúde; População indígena; Fortalecimento das organizações antirracismo; Diversidade cultural; Religiões de matriz africana – comunidades de terreiro; Política internacional.

No que se refere aos eixos, analisamos as propostas e as diretrizes que tratavam sobre os temas Ensino Religioso e religiões de matriz afro-brasileira, identificando que proposições o relatório sistematiza como demanda no âmbito da política pública nacional. A temática do Ensino Religioso aparece no eixo temático sobre educação e contando com 165 propostas, sendo que numa diretriz específica sobre Educação e Religião destacam-se o respeito aos princípios laicos da educação; a promoção e a inserção do ensino das religiões de matriz afro-brasileira no Artigo 33 da LDB 9394/96 sobre Ensino Religioso. E no último tópico, contraditoriamente, a propositiva estabelece como diretrizes e meta excluir o Ensino Religioso do currículo do ensino básico em todas as suas esferas (BRASIL, 2005, p.26). Contraditório, pois o documento não explica esse posicionamento de inserção de ensino de uma matriz religiosa no Artigo 33 da LDB que trata de uma disciplina e logo depois da exclusão da mesma disciplina que constitui esse Artigo. Encontramos ainda no mesmo relatório, no tópico sobre capacitação e formação de profissionais da educação, o eixo 118, que

⁷⁷ Cabe salientar algumas dessas propostas já se faziam presente no relatório final do PNDH (2002). Ver propostas de ações governamentais no eixo 189.

estabelece como meta a inclusão na capacitação dos educadores de Ensino Religioso a cosmovisão africana (BRASIL, 2005, p.26). Compreendemos essas contradições dos acordos e desacordos em torno das políticas públicas educacionais e das controvérsias que cercam os agentes sociais em lidar e tramitar documentos oficiais, e também as ambiguidades no campo do Ensino Religioso que passa pela presença ou não legitimada da religião no espaço público, também pela definição de que Ensino Religioso se quer excluir ou incluir no espaço público. O Ensino Religioso das instituições hegemônicas confessionais foi alterado pelo Estado a partir de julho de 1997. Neste ano, a Lei n.º 9.745 alterou a redação do artigo 33, que estimula do ponto de vista cognitivo a área do conhecimento com uma estruturação curricular que assegure o respeito à diversidade cultural e religiosa no Brasil. Nesse trecho do texto é cedo para extrair qualquer conclusão sobre essa e outras ambiguidades sobre o assunto, tendo em vista outras análises investigativas da empiria.

Com relação à proposta temática sobre as religiões de matriz africana – comunidades de terreiro, o relatório propunha medidas sobre papel histórico e a contribuição dessa matriz fundadora dos valores, símbolos e traços da nossa anterioridade histórica. O relatório aborda nas diretrizes gerais vários aspectos constitutivos de como o Estado e seus agentes podem agir no trato e no reconhecimento de direitos. Nas 63 proposições os conferencistas elencaram metas, formas de controle social e indicaram políticas públicas em relação às religiões de matriz afro-brasileira (BRASIL, 2005, p.108).

Como a nossa área de estudo está vinculada à questão educacional, voltemos nossa apreensão ao tópico IV sobre Educação. Tentamos identificar o que o relatório propõe nesse campo para o Ensino Religioso e qual interação entre o Ensino Religioso e as religiões de matriz afro-brasileira no eixo específico que trata sobre a educação. O relatório destaca o cumprimento do que estabelece o Artigo 33 da LDB no que tange a pluralidade religiosa nas escolas “efetivando os parâmetros que dizem respeito a diversidade religiosa na educação formal e na formação dos educadores” (BRASIL, 2005, p.109). O relatório ainda descreve sobre garantias e implementação de projetos pedagógicos alternativos no espaço de terreiros, a criação de bibliotecas, memoriais, arquivos, museus como espaço de referência religiosa. Entre as ações de controle social, sinalizou como medida o estímulo à criação de “vagas

aos religiosos de matriz africana nos conselhos de controle e participação social de habitação, educação, saúde, meio ambiente entre outros (BRASIL, 2005, P.110).

A tentativa de ratificar as demandas refletidas anteriormente na primeira edição da CONAPIR e acima tudo consolidar uma Política de Promoção da Igualdade Racial enquanto política permanente de Estado seguiu na II CONAPIR (2009). A segunda conferência foi realizada em Brasília entre 25 e 28 de junho de 2009 e o encontro teve participação de cerca de 1500 pessoas. Entre elas, 1.326 delegados eleitos nas etapas estaduais e municipais: 415 representavam as esferas de governo e 581 representavam a sociedade civil. Também foram eleitas 205 lideranças de comunidades quilombolas, de terreiros, povos indígenas e ciganos. Havia nove eixos temáticos: Controle social; Cultura; Educação; Política Internacional; Saúde; Segurança e Justiça; Terras; Trabalho. O relatório da II CONAPIR sinalizou como consensuais demandas por fomentos aos diferentes programas, mas dando maior destaque ao programa de cotas étnico-raciais nas universidades públicas, e também à ampliação e à permanência dos grupos que são favorecidos por elas (BRASIL, 2009, p.28).

Sobre o Ensino Religioso e as religiões de matriz afro-brasileira, não foi encontrada no eixo sobre Educação nenhuma menção a essa área de conhecimento. Diferentemente da I CONAPIR, o relatório não descreve e nem menciona a exclusão da disciplina na escola básica. Ao analisar o relatório da II CONAPIR estamos em acordo com alguns pesquisadores (SILVA, TRIGO, MARÇAL, 2013) no que se refere ao eixo temático sobre Educação e às semelhanças com o relatório final da primeira conferência. Essas também evidenciam duas tendências no campo das políticas públicas no que tange a questão temporal de implementação e a efetivação da proposta política “entre a proposição e a efetivação existem muitas variáveis envolvidas que podem acelerar ou desacelerar os processos” (SILVA, TRIGO, MARÇAL, 2013, p.575). Acrescente-se ainda a perda de representatividade que alguns temas sofrem, seja pela perda de forças política, seja pela ocultação da temática. Próximo à temática da religião, relacionam-se também as dimensões da diversidade de gênero e de orientação sexual.

Contudo, no eixo temático sobre Educação o relatório apresenta um tópico sobre Educação e religiosidade. Podemos observar aqui uma expressão

de interpretação dicotômica no relatório. Revela a má compreensão daquilo que a disciplina se propõe ao associar a disciplina à religiosidade, estabelecendo uma dupla interpretação sobre laicidade e educações religiosas como podem verificar abaixo:

Garantir a laicidade no ambiente escolar proibindo as práticas e proselitismo de doutrinação religiosa, tanto pela presença de ícones, quanto mensagens ou aulas de quaisquer denominações religiosas, nas unidades públicas, garantindo assim o princípio constitucional da laicidade do Estado brasileiro, devendo a educação religiosa ficar a cargo dos templos religiosos e das famílias, de acordo com suas próprias convicções (BRASIL, 2009, p.31).

Todos os elementos que a citação descreve como proselitismo, doutrinação, ícones, laicidade, estão no campo da religiosidade e isso é sim a função da família e dos templos religiosos exercerem. O Artigo 33 da LDB estabelece o Ensino Religioso como área de conhecimento em que os aspectos cognitivos deve ser trabalhados e estimulados e compreende-se que Ensino Religioso “deve ser um instrumento que auxilia na construção da cidadania do educando, proporcionando esclarecimentos sobre o direito à diferença de estruturas religiosas, o papel das tradições religiosas no contexto histórico da humanidade e na dinâmica social” (NASCIMENTO, S, 2009, p.161).

Seguindo a propositiva de não relacionar ou mencionar o Ensino Religioso com as religiões de matriz afro-brasileira, esse assunto aparece em outros eixos temáticos que não estão vinculados a questão educacional. Transversalmente, identificamos ao longo do relatório várias menções às religiões de matriz africana e afro-brasileira no documento. No eixo sobre Controle Social, as propostas configuram na área jurídica “visando o fortalecimento e reconhecimento das religiões matriz africana e afro brasileira como patrimônio imaterial e religioso” (BRASIL, 2009, p.15). Em outros eixos a linha propositiva tem como meta desenvolver políticas públicas junto aos meios de comunicação no intuito de assegurar o mínimo de 20% de divulgação da história, da produção cultural desse segmento religioso (BRASIL, 2009, p.11); combater através de implementação de políticas públicas a veiculação estereotipada dos “símbolos, expressões, musicais, adereços, vestuário e culinária, estritamente vinculados às religiões de matriz africana” (BRASIL, 2009, p.20). Outra propositiva em relação às religiões afros que aparece desvinculada do Ensino Religioso e do

eixo Educação, mas vinculada ao meio ambiente, é a tentativa de fazer no 5 de junho, Dia do Meio Ambiente, uma ação ambientalista vinculada às práticas dessa matriz (BRASIL, 2009, p.20). A transversalidade do documento associa-se à educação ambiental no incentivo ao cultivo de plantas medicinais e botânica, expressando transversalmente o diálogo com os outros eixos do documento. Mas nenhuma alusão ao Ensino Religioso e às religiões de matriz afro ocorreu no eixo Educação.

As proposições apresentadas nos relatórios finais tanto da primeira, como da segunda CONAPIR sinalizam o quanto os movimentos sociais negros oferecem demandas aos gestores públicos, mas ao mesmo tempo, estes encontram nessas conferências proposições que *a priori* permitem uma melhor interação entre os que fomentam as políticas públicas e os que as encampam no desejo dessas políticas de superar as desigualdades entre brancos e negros. O combate às desigualdades raciais é sempre presente na atuação dos movimentos sociais negros.

As conferências são ações políticas e refletem o que nos últimos 35 anos tem sido uma multiplicação de trabalhos críticos ao modo de hierarquia entre negros e brancos. Há estudos que debruçaram sobre as relações raciais brasileiras, dos indicadores de escolaridade, dos aspectos da formação de mercado de trabalho, sobre o tema da pobreza e das desigualdades sócio-raciais, da vitimização e da participação política, das propostas da religião como um elo de resistência e sobrevivência de saberes que asseguram um princípio ético de como lidar com os desafios e confrontos da religiosidade afro-brasileira.

4.3. DOCUMENTOS DOS ESTADOS DA REGIÃO SUL

Na composição do *corpus* optamos pelas legislações estaduais da região sul tendo como primeiro documento normativo o parecer nº 290/2000 do Rio Grande do Sul⁷⁸. O documento, elaborado pelo Conselho Estadual de Educação,

⁷⁸RIO GRANDE DO SUL. CEED/RS. **Parecer Nº 290/2000**, Responde consulta sobre definição de conteúdos e habilitação de professores de Ensino Religioso, e **Resolução 256**, de 22 de março de 2000. Regulamenta a habilitação de professores de Ensino Religioso e os procedimentos para a definição dos conteúdos desse componente curricular. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1211302816reso_0256.pdf>. Acessado em: 30 jan. 2015.

não apresenta Diretriz curricular e nem conteúdos específicos de Ensino Religioso, ficando tal disposição a cargo dos professores, da Secretaria Estadual de Educação e de entidades religiosas ligadas ao Conselho Estadual de Ensino Religioso do Estado (CONER/RS). Nos estados de Santa Catarina e Paraná, que analisaremos na sequência, identificamos nas Diretrizes Curriculares uma aproximação com o modelo Fenomenológico, ao contrário do Estado do Rio Grande Sul, alinhado com o modelo Confessional.

Em que consiste essa classificação? Como classificar determinada legislação em um modelo ou num outro? Qual a finalidade dessa classificação? O trabalho anterior a este, realizado no mestrado, possibilitou a construção de algumas categorias que ajudaram identificar os modelos estruturadores de aprendizagem do Ensino Religioso brasileiro presentes tanto nas instituições escolares de confissão católica e nos livros didáticos se incorporam e se estruturam ao longo da nossa história (NASCIMENTO, S, 2009, p.81). Essas classificações têm por objetivo reconhecer nos documentos práticas discursivas que orientam formas implícitas e explícitas de conteúdos catequéticos, de cunho doutrinal, pré-estabelecidos numa hierarquia de valores cristãos com práticas temáticas que incentivem uma aprendizagem de cunho catequético litúrgico. A classificação de determinada legislação seguiu os objetivos da pesquisa de investigar como se manifesta nos documentos orientadores e normativos o reconhecimento das religiões de matriz afro-brasileira no que diz respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, além da proibição de qualquer tipo de proselitismo.

Os modelos estruturadores dos atos administrativos normativos são de fundamental importância, posto que esses representam e sinalizam a orientação da política educacional que organiza a área de conhecimento do Ensino Religioso. Há nesses documentos um movimento pendular: ora prevalece determinado modelo, ora outro, sendo talvez possível a partir da sua análise uma avaliação dos avanços e retrocessos na direção de educação religiosa plural. Também se pode fazer uma leitura mais ampla da forma como agentes públicos lidam com os desdobramentos das reivindicações advindas das lideranças civis organizadas nas conferências e movimentos sociais.

O Parecer nº 290 do Estado do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul determina a participação da sociedade civil na definição dos

conteúdos do Ensino Religioso. A entidade constituída para esse fim é o CONER/RS, considerado pela Secretaria da Educação como a instituição que reúne os requisitos para cumprir tal papel. Destaca-se que o referido parecer apontou uma controvérsia entre o papel representativo da instituição e os requisitos para filiação de seus membros. Assim, acerca das finalidades da entidade, no artigo 1º do estatuto do CONER/RS, consta:

I – Congregar as denominações religiosas interessadas, com o objetivo específico de se constituírem em entidade civil, para os fins previstos no artigo 33 da Lei nº9. 394, de 20 de dezembro de 1996, com a nova redação que lhe dá a Lei nº9. 475, de 22 de julho de 1997 (...)

Mas no seu artigo 4º, o Estatuto do CONER/RS estabelece critérios para que as denominações religiosas possam requerer sua filiação entre eles, excluindo as denominações religiosas com “menos de vinte anos de existência ou com presença em menos de dez municípios no Estado” (Parecer nº 290/2000, p. 4). O documento, que ressalta as entidades religiosas, mas não descreve quais entidades, salienta ainda que há tempos colabora com a Secretaria de Educação nos estudos, na produção, na orientação nas escolas. De certa forma, não há nenhuma objeção das entidades civis de participarem coletivamente da gestão pública, principalmente quando tratamos da organização do sistema da educação. Nesse sentido, as entidades civis têm um papel importantíssimo no exercício fiscalizador, mas essas entidades passam a exercer um papel de interlocutora na definição de conteúdos. Isso fica mais explícito quando se identifica no parecer que o Conselho Estadual de Educação/RS se coloca como credenciador das entidades religiosas, “assim, é de determinar que este Conselho assuma a tarefa de credenciar a entidade para assumir essa tarefa junto ao Sistema Estadual de Ensino, após o exame de seus atos constitutivos” (Parecer nº 290/2000, p. 4) que não forem contempladas no CONER/RS junto ao sistema estadual de ensino. A análise do parecer nos possibilita uma interpretação em torno das discussões que cercam o embate controverso do ensino laico nas instituições públicas. Pensar o Ensino Religioso na organização educacional é pensá-lo enquanto direito de cidadania e bem social, nesse caso, dever e responsabilidade do poder público. Quando se identifica num documento a presença do “religioso”, identifica-se a falta da direção da política educacional

levada pelo Estado na garantia de tomar a igualdade (de condições e de oportunidades) e de efetiva democratização (TAVARES, 2003, p.242).

Quanto à habilitação e à admissão de professores, o parecer 290 se respalda no Conselho Nacional de Educação que diversas vezes manifestou o não propósito de instituir uma licenciatura para a formação de professores de Ensino Religioso, Parecer CP nº 97/99, oferecendo respaldo ao estabelecido pelos relatores do Conselho Estadual do Rio Grande do Sul:

(...) devendo ser assegurada a pluralidade de orientações, os estabelecimentos de ensino podem organizar cursos livres ou de extensão orientados para o Ensino Religioso, cujo currículo e orientação religiosa serão estabelecidos pelas próprias instituições, fornecendo aos alunos um certificado que comprove os estudos realizados e a formação recebida (...)

Antecipadamente, ressaltamos que esse posicionamento, no que se refere à habilitação dos professores de Ensino Religioso, configurar-se-á entre todos pareceres estaduais. Nesse sentido, a análise sobre esses pareceres e resoluções revela o que Taís Moura Tavares salienta: “a diversidade tem resultado, entre nós, em fragmentação, sobreposição de instâncias, excessivo controle burocrático em certos aspectos, total falta de acompanhamento em outros” (2003, p.243).

Isso também fica evidente quando nos deparamos com o Decreto nº 3882 de 2005, de Santa Catarina⁷⁹, e com o Parecer do Paraná nº 3107 (Estado) Conselho Estadual de Educação, Câmara de Legislação e Normas; Deliberação n.1/2006⁸⁰ Normas para o Ensino Religioso no sistema estadual de ensino do Paraná, Curitiba, PR, 2006. Essa reconhece “que o fenômeno religioso é um dado da cultura e da identidade de um grupo social, cujo conhecimento deve promover o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente” (DELIBERAÇÃO n.º01/06, p.1). Como o que se constitui o ato normativo de Santa Catarina nº 3.882, de 28 de dezembro de 2005: “§ 2º O Ensino Religioso

⁷⁹ ESTADO DE SANTA CATARINA. Decreto Nº 3.882, de 28 de dezembro de 2005. **Regulamenta o Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública estadual.** Florianópolis: Santa Catarina, 2005c. Disponível em: Acesso e, 30 jan.2015 http://www.file:///C:/Users/SERGIO/Downloads/Decreto_n_3.882_05.pdf

⁸⁰ PARANÁ, Deliberação nº 01/06 de 10 de fevereiro de 2006. Câmara de Legislação e Normas do Conselho Estadual de Educação do Estado de Paraná. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao012006.PDF>. Acessado em: 30 jan. 2015.

se desenvolve na Escola com o objetivo de subsidiar o entendimento do fenômeno religioso a partir do conhecimento das culturas e tradições religiosas presentes no convívio social dos educandos e educandas” (DECRETO nº 3.882, p.1). Diferentemente do Rio Grande do Sul, esses trazem propostas identificadas com o modelo estruturador fenomenológico, que concebe o Ensino Religioso no conhecimento e no respeito às diversas culturas e tradições e cabendo ao educador possibilitar ao educando compromisso com a diversidade e o reconhecimento com outro. Em certo sentido esses atos normativos apresentam progressos e uma proximidade com práticas discursivas que contemplam e desejam a disseminação da pluralidade religiosa. Ao analisar esses decretos que regulamentam o Ensino Religioso nas escolas de ensino fundamental da rede pública de ambos Estados (Santa Catarina e Paraná), verifica-se de forma implícita que a orientação dada aos docentes apresenta aspectos relativos às categorias confessionais da promoção de uma educação para o diálogo intercultural e a paz como compromisso histórico diante da vida e do transcendente como se verifica no primeiro parágrafo do decreto de Santa Catarina “para maior abertura e compromisso consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com o transcendente, de forma reflexiva e integrada ao contexto de Santa Catarina” (DECRETO nº 3.882, p.1). Da mesma forma na Deliberação do Paraná é atribuída “a um transcendente ou imanente que intervém no andamento natural das coisas, indicado como algo sagrado” (DELIBERAÇÃO n.º01/06, p.8) e nesse sentido os documentos analisados se complementam.

Os argumentos principais respaldados nos atos normativos dos três Estados asseguram o diálogo intercultural. Isso sugere uma sensibilidade, uma tolerância com as outras expressões religiosas. O que se pode ficar atento são às sutilezas dessas estratégias do campo como harmonioso, do não confronto, da não violência, da não subalternização, da não intolerância, do reconhecimento, que a estrutura discursiva hegemônica coloca diante do Outro. Defronta-se com documentos elaborados por um grupo ciente de que o Ensino Religioso nas escolas permitiu a cristalização nas mentes de um público normativo e valores bíblicos. Os atos normativos descritos denotam as outras religiões, no campo das expressões, na manifestação do fenômeno, mas não no campo da cosmologia inerente a cada tradição religiosa, que resultaria no estudo do significado dos nomes, das funções, dos lugares ocupados na hierarquia

ontológica, moral, ética ou política. Há uma lacuna entre uma proposta curricular que acomoda as reivindicações que se restringem a temáticas isoladas distantes do conteúdo emancipatório, que se apresenta como propostas nas diferentes conferências, congressos, pesquisas que realizam releituras significativas nesse campo de estudo.

Esses atos normativos seguem um *modus operandi* de estratégia típica da **padronização** em que as formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão utilizado pelas autoridades de Estado que desenvolve uma linguagem nacional, mesmo estando num contexto de grupos diversos e linguisticamente diferentes (THOMPSON, 1995, p.86). Mesmo quando se tem contato com documentos que apresentam algumas expressões de vanguarda, eles se localizam num campo léxico de acomodação. A acomodação tem um sentido interpretativo neste estudo como uma estratégia ideológica que se apropria dos discursos, das práticas e das reivindicações. Esse **Ente**⁸¹ estabelece uma relação de reciprocidade, solidariedade diante do cenário desfavorável e ressignifica de forma dissimuladora formas simbólicas que confrontavam o discurso de dominação. Como é característico nas últimas décadas, de forma implícita impõe um **processo de conservação social** com "construções simbólicas que têm certo grau de autonomia e eficácia. Eles se constituem em símbolos e 'slogans', costumes e tradições que mobilizam as pessoas" (THOMPSON, 1995, p. 58) ou as prendem, empurrando-as "para frente ou constringem-nas, de tal modo que não podemos pensar estas construções simbólicas unicamente como determinadas, ou totalmente explicadas, em termos de condições econômicas de produção" (THOMPSON, 1995, p. 58). Há a importância de estarmos atentos e compreendermos que o discurso não é só reproduzidor de desigualdades sociais, mas também produtor delas, como salienta Thompson, acrescentando:

Uma tradição pode aparecer e aprisionar um povo pode levá-lo a acreditar que o passado é seu futuro, e que o senhor é seu servo, e pode, por isso, manter uma ordem social em que vasta maioria da

⁸¹ Aqui é empregado como o termo "**ente**" que aparece na filosofia para designar o ser que existe, o ser concreto. "O *ente*, designado em tudo o que nos encontra, nos cerca, nos conduz, nos constrange, nos enfeitiça e nos preenche, nos exalta e nos decepciona, sem nos apresentar o ser em si, o ser absoluto. Esse *ente* geral se distingue dos *entes* particulares (objetos, astros, pedras, etc) por seu caráter de totalidade"(JAPIASSÚ e MARCONDES, 1991, p.80).

população estaria sujeita às condições de exploração e dominação (1995, p.61).

A sensação de aprisionamento a uma tradição que não aceita rupturas e para isso molda o seu discurso em entrelinhas se apresenta na análise dos documentos verificados até o momento. Isso fica explícito quando se verifica a ausência e a ocultação de uma análise do contexto sócio-histórico brasileiro que cerca as relações de dominação entre as religiões judaico-cristã frente às religiões de matriz afro-brasileira, e quando se verifica nos documentos a exaltação da importância do diálogo inter-religioso, da tolerância, respeito.

4.4. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA ASSINTEC

No que se refere à Associação Inter-religiosa de Educação (ASSINTEC) foram selecionados 10 Informativos que foram analisados neste estudo, todos produzidos no Estado do Paraná. Com sua sede localizada no município de Curitiba, neste estado, essa Associação se notabiliza por ser fonte dos “Parâmetros Curriculares (1996) e pelas Diretrizes para capacitação docente do Ensino Religioso (1998)” (JUNQUEIRA, 2000, p.126). A Associação e a produção do seu material pedagógico se configuram e se entrelaçam nessas quatro últimas décadas com as três diferentes propostas de educação religiosa brasileira presentes nos eixos estruturadores desse ensino; refiro-me aos modelos Confessionais, Interconfessionais e o Fenomenológico.

Fundada em 1973 e com um forte vínculo com os órgãos públicos educacionais, tanto municipais, como estadual, a entidade no primeiro ano de fundação criou em parceria com esses órgãos as primeiras apostilas e os *scripts* para os programas de Ensino Religioso radiofonizado que sob a tutela de um Decreto publicado no Diário Oficial nº 226, de 25 de janeiro de 1973, possibilitou que a programação atingisse com uma aula semanal para cada série, 75.000 alunos, 3.000 professores em 150 escolas de 1º Grau de Curitiba. Foram distribuídos cerca de 700 aparelhos de rádio aos estabelecimentos de ensino, as aulas eram gravadas pelo Departamento da Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura (SAEC) nos estúdios da Igreja Luterana, com os fundos do Conselho Mundial de Igrejas. As parcerias para a realização dessas

atividades foram conseguidos junto à Igreja Católica da Alemanha, que também auxiliou na compra dos aparelhos e nas impressões do material (INFORMATIVO DA ASSINTEC, 2007, p.2). Segundo Emerli Schlogl e Sergio Junqueira, o projeto atingiu cerca de 2000 mil professores em reuniões de capacitação que duraram até a década de 1980 (2010, p.69).

O ajustamento da ASSINTEC com o contexto histórico da educação religiosa brasileira far-se-ia com os modelos estruturadores do Ensino Religioso nas décadas de 1980 e 1990 com produção de materiais pedagógicos Interconfessionais nas escolas da rede oficial. Com a Ordem de Serviço nº 029 de 1987, o então Diretor-geral da Secretaria de Estado da Educação determinou que cada Núcleo Regional ou Inspetor Estadual, junto com o Serviço de Educação Religiosa (SER), constituíssem um grupo de trabalho com função de implementar ao Ensino Religioso um caráter Interconfessional. Na mesma Ordem de Serviço, “determinava que caberia à ASSINTEC, juntamente com as chefias de núcleos, proporem os professores que atuariam junto às Equipes de Ensino nos Núcleos Regionais de Educação” (SCHLOGL, JUNQUEIRA, 2010, p.71). Essa Normativa estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Religiosa nos horários normais escolares de cada série e turma de 1ª à 4ª série, com mínimo de uma hora semanal, e de 5ª à 8ª série e 2º grau, uma hora aula, semanal. A associação teve nessa mesma década atuações políticas na mobilização para construção de uma carta aberta junto aos coordenadores estaduais de Ensino Religioso de todo o território nacional, propondo a garantia de permanência do Ensino Religioso na Constituição do País e realizou o Primeiro Simpósio de Educação Religiosa com intuito de definir o papel e o modelo de Ensino Religioso escolar brasileiro com vista à Assembleia Nacional Constituinte. Para esse intuito organizou Encontros, Cursos de especialização em Pedagogia Religiosa, Pesquisas. Tudo isso sempre tendo o apoio e as parcerias de Secretarias de Educação Estadual e Municipais e com autoridades religiosas de confissão judaico-cristã. Podemos constatar, num trecho descrito por Iris Matilde Boff Serbena (2004), a relação entre o Estado e as igrejas cristãs e a configuração do Ensino Religioso no Brasil:

Foi uma iniciativa da ASSINTEC e participaram bispos, padres e pastores de 15 igrejas cristãs, que discutiram temas como: identidade e finalidade da Educação Religiosa; realidade e regulamentação da

educação Religiosa no Paraná, histórico e perspectivas para a ASSINTEC. Houve, também, a apresentação de um Painel sobre Educação Religiosa do qual participaram autoridades da SEED, Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e representantes das igrejas. Ao final do Encontro foi aprovada uma carta aberta às autoridades do Paraná, a seguir transcrita: Nós, bispos, padres e pastores de 15 igrejas Cristãs, reunidos na I Consulta Ecumênica sobre Educação Religiosa do Paraná, realizada em Curitiba, de 18 a 20 de julho de 1988, após estudos e análises, vimos publicamente reafirmar nosso compromisso de luta em favor da Educação Religiosa Interconfessional, nas escolas da rede oficial. Côncios da nossa missão pastoral e profética para com o nosso povo, mostramo-nos preocupados em face da situação da Educação em nosso País e conseqüentemente, também, em nosso Estado. Assim é que nos pronunciamos nos seguintes termos: Entendemos que o acesso à escola e a uma educação de qualidade em todos os aspectos: cognitivo, afetivo, físico, social, moral, político e religioso é direito de todos; é dever do Estado garantir tal educação ao povo que lhe delegou esse poder de legislar e executar e fazer cumprir seus direitos; a dimensão religiosa é elemento essencial para a realização da pessoa humana; uma das características do povo paranaense, bem como de todo povo brasileiro, é a sua religiosidade; a escola, como promotora de uma educação integral, não pode ignorar o aspecto religioso, por isso deve ter o espaço para a educação religiosa garantido no horário escolar e a escola não tem a função específica de formar descrentes ou crentes nas diversas confissões religiosas; A Educação Religiosa nas escolas da rede oficial deve ser compreendida como: Reflexão que visa favorecer a relação com o transcendente, para que, a partir dela educandos e educadores possam dar um sentido mais profundo e radical à sua existência, Oportunidade de abertura diante dos questionamentos existenciais nessa relação com o transcendente, que leva educando e educador a fazerem as perguntas: Quem sou ? O que busco? Para que existo? Alavanca transformadora do ser – em – sociedade, uma vez que parte de valores fundamentais da vida: a busca do bem, da verdade, da justiça, da solidariedade, da fraternidade, da realização pessoal, da humanização, uma visão completa da história, cultura e povo. Reconhecemos: O tratamento sério que a Secretaria de Estado da Educação e muitas Secretarias Municipais de Educação têm dado à questão da Educação Religiosa, no Estado do Paraná; que a resolução 4854/86 e a ordem de serviço nº 029/87 possibilitaram a implementação da Educação Religiosa, visto que abrem a possibilidade do professor de 5ª a 8ª séries e 2º grau dedicar até 1/3 de sua carga horária à Educação Religiosa. Conclamamos por fim as autoridades constituídas do Estado do Paraná a que levem em consideração o resultado da pesquisa realizada com os pais de alunos das Escolas da Rede Oficial do Estado do Paraná, que revela 223.143 pais consultados sendo: 92% a favor, 6,5% contra e 1,5% neutros quanto à educação religiosa, envidem todo o esforço no sentido de que na Constituição Estadual e nas Leis de Ensino conseqüentes seja garantida a Educação Religiosa no ensino e 1º e 2º graus, como elemento integrante da oferta curricular, respeitando a pluralidade cultural e a liberdade religiosa, dêem seu apoio ao esforço que se tem feito para que a Educação Religiosa nas Escolas Oficiais no Paraná seja uma educação de qualidade, vinculada ao todo do processo educacional (SERBENA, 2004, *apud* SCHLOGL, JUNQUEIRA, 2010).

Optou-se por uma citação longa, pela qual nos escusamos, porque esta ilustra e reforça a influência e a importância da ASSINTEC, que no início do ano

de 1992 elabora, e a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR) publica, o Currículo Básico para a Escola Pública, pautando na sua estrutura uma composição de Educação Religiosa nos seguintes moldes:

Sua estrutura era composta por: introdução; pressupostos teóricos: a necessidade da relação com o sagrado, o que é Educação Religiosa (identidade, finalidade, espaço, linguagem, princípios); considerações sobre visão de pessoa, mundo e Deus; embasamento pedagógico; encaminhamento metodológico; interdisciplinaridade; procedimentos didáticos; avaliação; conteúdos e bibliografia. Este currículo se pautava na teoria da psicologia analítica de Jung, no que se refere às imagens arquetípicas, processo de individuação, símbolos, mitos e ritos, pautava-se na teoria da logoterapia de Victor Frankl, especificamente em sua obra — A busca do sentido da vida, para orientar a necessidade de significar as experiências humanas; em Piaget no que se refere às etapas do desenvolvimento da inteligência; em Vygotski na formação social da mente; em Pierre Weill para as questões da relação do homem com o supra sensível e em Lowen e Neo Reichianos na vertente que aborda a espiritualidade do corpo (SCHLOGL, JUNQUEIRA, 2010,p.74-75).

Destaca-se nessa segunda citação a tentativa da ASSINTEC de aproximar a teoria científica e ontológica de se conceber a linguagem do Ensino Religioso aos símbolos e categorias que se interseccionam entre o Confessional, o sagrado e ao Interconfessional, a interdisciplinaridade. Essas aproximações desencadearam na ASSINTEC um novo ajustamento que incidirá na criação do Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso (FONAPER) e na produção de “Informativos elaborados e divulgados, bem como os cursos oferecidos pela ASSINTEC que passaram a ter a perspectiva do fenômeno religioso como objeto de estudo, enfocando a pluralidade das manifestações do sagrado” (SCHLOGL, JUNQUEIRA, 2010, p.76). Os Informativos selecionados para análise foram os publicados pós década de 2000 já tendo como base as novas legislações que regulamentavam o Ensino Religioso e a Educação brasileira, a partir de 1997, e da Lei 10.639 de 2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Nessa parte do estudo e da análise poderemos interagir e confrontar as diversas informações obtidas pela pesquisa, o que possibilitará Interpretar e Reinterpretar as proposições da prática curricular do Ensino Religioso com os Artigos 26A e 79B da LDB (modificada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08). Os dez Informativos da ASSINTEC complementam nossa análise, pois podemos investigar neles como as reivindicações e demandas foram apreciadas por uma das instituições mais

presentes no processo formativo de docentes e gestores; isso para além do que podemos investigar nos atos normativos dos três estados da Região Sul.

Thompson propõe o método de análise das Formas Simbólicas ou Discursivas “como aspecto referencial, as formas simbólicas ou discursivas são: construções que tipicamente representam algo referem-se a algo dizem alguma coisa sobre algo” (1995, p.375). Compreender esse aspecto referencial que as instituições mediam entre as pessoas e o Estado e também em que medida expressam a vontade de uma coletividade, por isso, as conferências foram salientadas no estudo no sentido de resgatar, de acordo com Marilena Chauí, a lei como expressão da “coletividade humana que decide por si mesmo o que é melhor, para si e como ela definirá suas relações internas” (CHAUÍ, 1996, p.32). Isso, portanto, reverbera na Análise Argumentativa quando constatamos nos Informativos da ASSINTEC um canal de interação mais efetivo das preposições dos marcos legais que regulamentam o Ensino Religioso como prática pedagógica escolar, por causa do seu modelo de distribuição entre núcleos e escolas.

Os dez Informativos analisados demonstraram uma rede de interação entre os atos normativos que regulamentam e orientam a aplicação e organização do Ensino Religioso. Na análise dos Informativos constata-se uma reinterpretação e uma proposta de transposição didática dos marcos legais que orientam o Ensino Religioso com a prática pedagógica escolar; no que tange ao processo de aprendizagem e da forma como a ASSINTEC compreende essa aprendizagem. Isso já sinaliza algo que poderemos retomar mais adiante neste estudo, sobre o que talvez, seja a dificuldade de leis como a 10.639 de 2003 de realizar essa transposição de suas reivindicações com as instituições de ensino e com os docentes sobre a forma como o movimento negro compreende o que deveria ser História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica.

Conseguimos constatar que a ASIINTEC encontrou por meio dos Informativos a forma de subsidiar a sua compreensão de aprendizagem do Ensino Religioso junto às instituições de ensino e de buscar uma comunicação direta com os docentes. Essa tentativa de comunicação direta da entidade foi explicitada no Informativo nº 21 da ASSINTEC de abril/maio/junho de 2007 com a seguinte solicitação aos órgãos públicos do Estado do Paraná. Dessa forma:

A ASSINTEC elabora e distribui a todas as Secretarias Municipais de Educação e Núcleos Regionais do Estado o “**Informativo da ASSINTEC**” que contém subsídios e informações importantes para os professores do ensino fundamental. Já estamos na 21ª edição. Solicitamos às Secretarias Municipais de Educação do interior do Paraná que reproduzam cópias deste informativo e o disponibilizem a todas as escolas de sua jurisdição. Este material poderá auxiliar a suprir a carência de material que ainda existe nesta área do conhecimento (INFORMATIVO DA ASSINTEC, 2007, p.14, grifos do autor).

Essa comunicação entre a ASSINTEC e as instituições de ensino representa mais do que uma parceria, e sim o preenchimento de um campo de disputa numa “arena” em que os atores sociais, públicos e privados, levam à risca a ação na política pública. Iremos constatar que nessa disputa a ASSINTEC imprimiu sua visão de mundo sobre como o Ensino Religioso deve ser tratado. Isso porque essa associação, desde a década de 1970, vem participando de todos os processos de transição entre os modelos de Ensino Religioso – de confessional para fenomenológico –, tem forte influência no Fórum Permanente do Ensino Religioso no Brasil (FONAPER) e impacta com veemência na concepção dos Cadernos Pedagógicos do Estado do Paraná. Consta-nos como material empírico a seleção de amostra de dez Informativos publicados no período de 2004 à 2012, sendo que algumas amostras foram publicadas somente no 1º semestre, e outras no 1º e 2º semestres.

A própria ASSINTEC no seu Informativo nº17 propõe que os professores e professoras precisam estar atentos às novas orientações de como trabalhar o Ensino Religioso tendo como referencial o método científico e como eixo estruturador o fenômeno religioso, obedecendo às novas exigências legais da Lei nº 9.475 de 1997 de estruturar o conteúdo da disciplina a partir da pluralidade religiosa. E, mais do que isso, que os conteúdos do Ensino Religioso estejam orientados a partir do reconhecimento dos direitos das diferentes tradições culturais e religiosas, espirituais e místicas. A ASSINTEC ressalta que, obedecendo à nova legislação, “deixou de ser uma entidade apenas cristã e foi enriquecida com outras matrizes religiosas. Hoje 17 denominações integram a instituição” (ASSINTEC, 2004, p.3).

As parcerias entre a ASSINTEC e os órgãos públicos educacionais denotam ao campo educacional uma estratégia típica da **universalização** de Thompson (1995, p.83), em que “acordos institucionais que servem aos

interesses de alguns indivíduos são apresentados como servindo aos interesses de todos, a qualquer um que tenha a habilidade e tendência ser neles bem sucedido”. Não há como refutar-se a essa análise, por mais delicados e sutis que tenhamos que ser com essa instituição. O que os Informativos revelam de interação junto às instituições de ensino também expõem o quanto as entidades que fomentam o debate público educacional se fragmentam no debate da laicização do ensino, nesse caso a CONAE, diante de um fenômeno que transita na prática didático-pedagógica da Educação Básica brasileira. Reporta-se ao que já foi argumentado na análise do contexto sócio-histórico por Michel Apple (2006, p.40) sobre “as questões que envolvem o conhecimento que é de fato ensino nas escolas, que envolvem o que é considerado como conhecimento legítimo”. Diante da acomodação e da não confrontação da prática do Ensino Religioso como área de conhecimento, que precisa estar presente nos debates público das conferências, podemos estabelecer novamente as mesmas perguntas postas: “De que é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e ensino dessa forma? E a este grupo em particular?” (APPLE, 2006, p.40).

Os Informativos da amostra analisados para pesquisa somam-se 180 páginas impressos digitalmente. Os Informativos são preparados por uma equipe pedagógica da ASSINTEC, os números de páginas variam de edição para edição. Com uma mensagem didática direcionada àqueles que lecionam ou lidam com a questão do Ensino Religioso, é uma referência constante em todos os Informativos. Na amostra analisada, nas seções dos subsídios em formato jornalístico, esse se tornou a “voz oficial” da instituição e pela impressão digital temos “acesso” sobre o que faz e pensa essa entidade sobre o Ensino Religioso brasileiro e os rumos que essa área do conhecimento irá tomar nos próximos anos. Constam nos Informativos sumário, um texto com apresentação do presidente da ASSINTEC dos temas abordados no subsídio, uma espécie de editorial. A esse respeito, verificaram-se nos Informativos temas dos mais variados assuntos, todos voltados à questão religiosa. Os temas abordados são geralmente: Justiça; Tradições religiosas; Sugestões práticas para o ensino aprendizagem do Ensino Religioso; Sugestões práticas para o Ensino Religioso; Mitos de origem; Sugestões de textos e atividades para o Ensino Religiosos; Rituais nas tradições religiosas; significados dos rituais nas tradições religiosas;

Valorização da vida nas diferentes tradições religiosas; Biocivilização; Meio Ambiente e Defesa da vida segundo algumas tradições religiosas e filosóficas; Peregrinação aos lugares sagrados; Espaços sagrados e lugares sagrados; Espaços sagrados; Laicidade e Ensino Religioso; Origem de todas as coisas; Tempo nas tradições indígenas, no judaísmo, no islamismo, na Fé Bahá'í; Símbolos da vida; Arte; Espiritualidade; Valores Humanos. Estes temas foram distribuídos nos dez Informativos no período de sete anos alternados.

Informativo nº 17	Nº de páginas 8	2º semestre	2004
Informativo nº 21	Nº de páginas 14	1º semestre	2007
Informativo nº 25	Nº de páginas 10	2º semestre	2008
Informativo nº 26	Nº de páginas 18	1º semestre	2009
Informativo Nº28	Nº de páginas 15	1º semestre	2010
Informativo nº 29	Nº de páginas 12	2º semestre	2010
Informativo nº 30	Nº de páginas 12	1º semestre	2011
Informativo Nº 31	Nº de páginas 14	2º semestre	2011
Informativo nº 32	Nº de páginas 13	1º semestre	2012
Informativo nº 33	Nº de páginas 14	2º semestre	2012

Quadro 3 – Números do Informativo, números de página, períodos de publicação e anos de referência da edição analisada.

FONTE: o autor (2014)

No que se refere aos conteúdos de cada Informativo e ao modelo estruturado em que estão inseridos, iremos estabelecer uma Análise Argumentativa no material que compõe a amostra com o intuito de confrontar uma análise comparativa entre as proposições da sociedade civil – representadas nesse estudo nos relatórios finais das conferências, nos atos normativos que regulamentam o Ensino Religioso nos três estados da região sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) – e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Ensino Religioso, juntamente com o caderno Pedagógico de Ensino Religioso da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Este último possibilitará uma análise do que é proposto como meta no cotidiano da sala aula. Todo esse panorama permite-nos esmiuçar se as ações voltadas para uma política pública nos artigos 26A e 79B da Lei 10.639 de 2003, numa área específica da matriz curricular, ou seja, o Ensino Religioso, serve de exemplo de transição de uma política de **acomodação** para ação **emancipatória**.

O método de Thompson (1995) instiga o pesquisador a realizar rupturas epistemológicas e confrontar métodos, teorias, concepções, conceitos, na tentativa de compreender e explicar fenômenos que se fazem presentes, mas eram negadas, invisibilizadas por meio de estratégias ideológicas. Essas

estratégias serviam e servem para estabelecer e sustentar relações de dominações, na análise de contexto no intuito demonstrar como o movimento social negro nos últimos tempos precisou desmistificar o conjunto teorias que submetiam a população negra à coisificação e à inferioridade étnico racial. As rupturas epistemológicas e ontológicas deram-se em torno de construções de categorias no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social. *A priori* a Análise Formal dos documentos revela a dificuldade entre as reivindicações exigidas nesse percurso sócio-histórico, tal como demonstradas na análise de contexto e nas conferências, a aplicação prática dessas reivindicações e conquistas nas instituições que estruturam o processo de conhecimento e aprendizagem no recorte específico do estudo, que é o Ensino Religioso brasileiro.

4.4.1. Caracterização geral dos informativos da Associação Interreligiosa de Educação – ASSINTEC

O Informativo da ASSINTEC nº 17 de 2004 caracteriza-se por constituir uma linguagem formativa e confessional e por não ocultar no seu texto semântico o discurso cristão. O Informativo realiza uma avaliação da resolução nº 2 de 7 de abril de 1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a respeito da transição que deveria ocorrer com a disciplina de Ensino Religioso de não mais trabalhar aulas de valores humanos e colocar-se como área de conhecimento, tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso. É nítido o posicionamento da entidade em inserir-se na nova concepção fenomenológica do Ensino Religioso e provocar nos leitores do Informativo uma inquietação no que tange o esclarecimento da temática que envolveu valores humanos e passou, a partir da resolução de 1998, a ser tratada na transversalidade de cada área do conhecimento nos requeridos conteúdos. Esse alerta constante, exigindo do seu público alvo o ajuste as novas resoluções, tornar-se-á frequente nos subsídios seguintes.

O Informativo apresenta uma linguagem direta e sucinta da forma de como o Ensino Religioso deveria organizar os cinco eixos do seu conteúdo e os temas a serem abordados: culturas e tradições religiosas, textos sagrados, teologias, ritos e *ethos*. É sugerida ao professor a utilização de uma metodologia científica

com base na observação, na reflexão e na informação. É salientado ao professor não doutrinar os alunos, pois isso é competência das famílias e da comunidade de fé às quais pertencem esses alunos. Como uma função de cartilha, o Informativo salienta que o professor e a professora de Ensino Religioso procedam de forma científica ao trabalhar o fenômeno religioso e que estejam atentos à questão da pluralidade e à opção religiosa dos seus alunos. Além de informativo, ASSINTEC exerce por meio deste uma relação de **legitimação** (Thompson, 1995) ao persuadir o professor a adotar orientações da forma como esse deve proceder diante dos alunos, inclusive sugerindo estratégias básicas de como esse deve orientar os alunos. Não há nas atividades sugeridas nesse Informativo nenhuma referência a religiões de matriz afro-brasileiras.

O referente Informativo tem uma linha discursiva que se estabelece no diálogo um *modus operandi* que Thompson (1995, p.86) denomina de **unificação** cuja “construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los”.

Um dos elementos do que salientamos nesse estudo sobre acomodação se expressa no reconhecimento superficial dos direitos conquistados e exigidos por aqueles que desejam emancipar-se. As regras estabelecidas desse reconhecimento e como vai ser reconhecido são organizados não pelos sujeitos que exigem os seus direitos. Isso se institui na relação de **dominação** e fica explícito já na análise do primeiro Informativo da ASSINTEC. Lembrando que essa instituição tem um forte vínculo com outras instituições de abrangência nacional, como é o caso do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), e já subsidiou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), estabelecendo a forma desse diálogo e como se deve reconhecer as diferenças. Um contraponto que podemos realizar na linha discursiva muito presente nos Informativos que exemplificamos nesse trecho do Informativo nº 17 de 2004, que concebe assim o direito à diferença e o diálogo com Outro: “dialogar é ir ao encontro do outro de coração aberto para simplesmente compartilhar informações, experiências e amizade” (p.4). Cabe salientar e ao mesmo tempo confrontar essa forma “missionária” hierarquizada de se entender a diferença na análise desse Informativo. Outra forma de estabelecer relação com o Outro, e essa forma passa por compreensão

emancipatória do que esclarece o Artigo 26A acrescido à Lei 9,394 de 1996, afirma que precisamos ir além de um simples contato de amizade e compartilhamento de informações. O artigo da lei reforça que as intuições de ensino incluirão nos “conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnicas - Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP3/2004” (p.31). Talvez com esses procedimentos o diálogo irá estabelecer uma relação de equidade de face a face perante as diversidades que as características que cada etnia trazem consigo. A inclusão de novos conteúdos prescreve a importância de repensar a relação com os Outros, que nesse estudo compreendem o não europeu.

O Informativo da ASSINTEC n° 21 - Subsídios para o Ensino Religioso, publicado nos meses Abril/maio/junho de 2007, estampa a imagem de uma criança de até 1 ano de idade de cor branca, brincando com uma planta no formato de semente e um longo título em alusão: “A valorização da vida no Ensino”. ASSINTEC descreve que seu Informativo é um subsídio para o Ensino Religioso e sua distribuição ocorre para todas as Secretarias Municipais de Educação e Núcleos Regionais do Estado do Paraná, sendo direcionado para os professores do Ensino Fundamental. A entidade, por meio de seu Informativo, não explicita o seu posicionamento em relação às questões do aborto, mas de forma implícita estabelece uma linha discursiva contrária ao aborto, em que o respeito e a preservação da vida são elementos essenciais das relações humanas. O Informativo publica nessa edição vários depoimentos de instituições religiosas para que essas se posicionem sobre questões relacionadas à violência, ao desamor, às injustiças sociais, à degradação do meio ambiente. É salientado aos professores que as informações dadas pelas instituições religiosas subsidiem as pesquisas nas aulas de Ensino Religioso.

As dezesseis instituições foram, no informativo, divididas em tradições religiosas e místico-filosóficas. As entidades utilizaram o espaço do Informativo mais com o intuito de expressar seus conteúdos doutrinários, teológicos, catequéticos, do que uma reflexão sociopolítica em relação à valorização da vida. Entre as instituições que escreveram seus pareceres está a Antiga e Mística Ordem Rosacruz – AMORC, que entende a vida como “fluxo divino de

Força Vital, que permeia todo o Universo e que ativa, quando as circunstâncias são propícias, a atividade consciente em vários reinos” (p.3). No Budismo o entendimento e a “a valorização da vida só pode ser realizada através da sabedoria e compaixão presente em todos, porém usualmente obscurecida” (p.3). O Espiritismo entende que o “corpo físico é a morada temporária da nossa alma, é por meio deles que entramos em contato com o mundo exterior, deus impõe a encarnação com a finalidade de levar o espírito à perfeição e ter condições de enfrentar sua parte na obra da criação” (p.4). Na Fé Bahá’í “A vida e a moral de um homem espiritual são, em si mesmas, um ensinamento àqueles que o conhecem” (p.4). A Igreja Adventista do Sétimo Dia publicou no livro Declarações da Igreja⁸² o seu posicionamento sobre o que diz respeito ao “valor da vida humana. Fomos criados a ‘...imagem...’ e ‘...semelhança...’ de Deus (Gênesis 1:26). E, dentre os muitos atributos divinos, o que melhor O caracteriza é o amor” (p.4). Uma constatação interessante no Informativo nº 21 da ASSINTEC é a presença das declarações de duas instituições católicas, a Igreja Católica Apostólica Brasileira e a Igreja Católica Apostólica Romana. A primeira compreende que a valorização da vida como bem maior é o “aperfeiçoamento espiritual na formação integral do homem, tendo por missão através de São Carlos do Brasil, organizador jurídico da igreja, defender ferrenhamente a coluna mestra da sociedade que é a família” (p.5). Já a segunda afirma que a vida é um fim em si e não meio: “Ela não pode ser instrumentalizada para outros fins que não sejam a felicidade plena do ser humano e a reconciliação com todas as diversas formas de vida no universo” (p.5). A Igreja Episcopal Anglicana do Brasil declara sua fundação a serviço de Deus e da Vida e que “promover a justiça e a vida é um dos pilares da sua doutrina e missão, outra que prática o bem como prática de virtude e busca de perfeição na caridade” (p.5). A Igreja Menonita de forma direta e sem formulações abstratas sobre a valorização da vida compreende que esse trabalho deve atingir todas as fases da vida, mas em especial “Com os adolescentes focamos a questão de se cuidar, de ter relações sexuais somente depois do casamento, da menina se valorizar e não ‘ficar’ por aí e dos filhos honrarem os pais” (p.5).

⁸² Não há no Informativo nenhuma referência a tal obra.

No texto do documento a Igreja Presbiteriana do Brasil seria a que apresenta de forma imanente um viés diferenciado ao associar a valorização da vida com a questão dos direitos humanos e “defende os valores da vida condenando a violação dos direitos humanos e tudo o que atende contra a dignidade das pessoas” (p.6). De forma direta e sem rodeios a Igreja Ortodoxa Ucraniana defende que a “vida é um Dom de deus e não cabe ao homem interrompê-la desde a concepção com o aborto ou abreviá-la com a eutanásia” (p.6). A Ordem e Missão Ramakrishna Vedanta estabelece e “valoriza a vida de milhares de pessoas carentes ajudando-as fisicamente, mentalmente, e espiritualmente. Ver deus em todos os seres vivos, e servi-lo adorando-os como imagens vivas do divino” (p.6). A Religião de Deus, ligada à Legião da Boa Vontade (LBV), desenvolve atividades cujo objetivo visam fomentar a valorização da vida por meio de “atividades, campanhas educativas com discussões acerca das consequências da pena de morte, suicídio, das drogas, do aborto, do racismo e o respeito com os portadores do HIV; manifestações pela preservação do meio ambiente e pela paz” (p.6). Outra manifestação no Informativo foi da Seicho-No-Ie do Brasil, que entende “O homem é filho de DEUS e foi criado a sua imagem e semelhança. Ele traz em seu interior a Vida sublime que possui Valor Eterno” (p.7). O Informativo traz também “a visão da Tradição religiosa africana” e não especifica que instituição ou grupo gera tal denominação. Para os membros da “tradição religiosa africana e afro-brasileira”, a compreensão é que “a vida é considerada sagrada, de acordo com os valores civilizatórios, filosóficos e teológicos da visão de mundo africana”(p.7). Por fim a publicação das Testemunhas de Jeová compreende que a valorização da vida “é ensinar às pessoas a respeito de Jeová Deus e seu filho Jesus Cristo. Através desde conhecimento exato é possível dar sentido a vida agora e uma esperança para o futuro” (p.7). Não há por parte da ASSINTEC no Informativo nenhum comentário ou reflexão a respeito das declarações e visão das instituições consultadas e publicadas no subsídio.

O Informativo nº 21 fornece aos professores sugestões de textos e atividades para Ensino Religioso para os 1º e 2º anos, 3º e 4º anos, 6º e 7º anos em que a confessionalidade é muito presente e o discurso semântico e cultural, eurocêntrico. Há, por exemplo, a presença dos termos céu, eternidade, milagres, salvação, sagrado, divino, com a finalidade aproximar o seu leitor ao universo

religioso eurocêntrico. Mesmo Gandhi, citado nos textos para os alunos do 7º ano, é referido de forma ocidentalizada e a religião ao qual pertenceu, o Hinduísmo, não é citada.

Outro dado importante sobre o Informativo e sobre a intenção da ASSINTEC em aproximar sua linha discursiva mais à ciência, foi perceber que nesse Informativo, textos com um viés mais filosófico, sociológico, antropológico não foram contemplados. Também uma discussão mais imanente sobre a valorização da vida nas sociedades urbanas, industrializadas cercadas pelos meios midiáticos não refletiu em nenhuma análise do Informativo; nem mesmo um texto que refletisse como a juventude vê questões como os homicídios, aos quais milhares de jovens estão submetidos nos últimos anos, não foi abordado no subsídio.

A análise auferida no Informativo da ASSINTEC nº 25 - subsídios para o Ensino Religioso, publicado nos meses novembro/dezembro de 2008, toma para si uma estratégia argumentativa da **racionalização** (THOMPSON, 1995). Constrói no Informativo uma linha discursiva de respeito às diversas culturas, mas sem citá-las ou prescrever em que consiste essa diversidade. O Informativo utiliza o arquétipo da árvore no seu subsídio para trabalhar símbolos que representam o mistério da vida. Outros fenômenos como o sol e a água aparecem para descrever a relação dos povos antigos, como a civilização egípcia. Outra estratégia típica da **diferenciação** (THOMPSON, 1995) está na ênfase que é dada às distinções, diferenças e divisões expressadas numa tentativa de associar a devastação do meio ambiente com a religiosidade. Nesse Informativo, por exemplo, reportamos a questão da **acomodação** e poderíamos tensionar uma prática muito presente e às vezes pouco questionada, ao apoderar-se das demandas e deliberações dos grupos sociais de resistências ao *status quo*. Os que detêm e dominam as formas simbólicas apresentam-nas de modo que desviam a atenção e estabelecem uma linha discursiva de como determinado tema, assunto, demanda devem ser tratados. Como já salientado, isso reverbera na ação prática da implementação da política pública que teria a função de amenizar esses impactos, principalmente nas situações em há dificuldade de encontrar interlocutores nas secretarias que tenham conhecimento da questão e poder de decisão.

Ainda, no Informativo nº 28 podemos constatar termos linguísticos e lexicais que não rompem e nem tampouco expõem cosmogonias que trariam uma visão de mundo diferente da judaico-cristã. A diversidade é apresentada nos símbolos e objetos, como nos sons, nos toques dos tambores, no acarajé, no milho, no cauim. Não há por parte da equipe nenhum aprofundamento ou citação referente a esses símbolos que remeta ao leitor uma conotação mais profunda desses objetos ao universo cosmológico das religiões de matriz afro-brasileira. O Informativo trata do Hinduísmo, do Budismo, do Islamismo e, ao descrever sobre a árvore de origem africana, Baobá, remete-se ao Candomblé para descrevê-la como árvore sagrada dessa religião. Sem dúvida alguma, ela é uma árvore sagrada para esse seguimento religioso. Há uma armadilha didática e metodológica quando se pontua fragmentos de determinada cultura ou seguimento religioso para afirmar que se está realizando uma prática didática que favorece a diversidade. Esse modelo discursivo, de certa forma é permitido dentro de uma “moldura” epistemológica. Por exemplo, podemos constatar isso nas sugestões de textos e atividades para o Ensino Religioso dos ciclos que vão do 1º ao 7º ano: todas as religiões citadas são tratadas nessas atividades, exceto o Candomblé. O único exercício, da página oito, remete-se à árvore sagrada do Baobá. No Informativo prevalece o predomínio de exercícios mecânicos que reforçam estereótipos e não o aprofundamento do sentido e significado dos símbolos que muitas vezes podem ser de protetor, perseguidor, benfeitor e até mesmo ameaçador. Por fim, o Informativo não contextualiza as compreensões diferentes do campo simbólico que cada religião e cultura dão aos seus símbolos.

Outro Informativo da amostra foi publicado no 1º semestre de 2009 e configura o Informativo da ASSINTEC nº 26 - subsídios para o Ensino Religioso, e teve como tema “Justiça – Alicerce necessário ao Mundo”. Não fugindo da tendência até analisada o Informativo ilustra no início a imagem da deusa da justiça na mitologia grega, *Dike*. Há no Informativo uma caracterização geral na introdução e um atributo ao tema aos adeptos ou seguidores de diversas religiões e filosofias de vida. Há como pressuposto o lema da Campanha da Fraternidade daquele ano de 2009, “Fraternidade e Segurança Pública”. A ASSINTEC, por meio do Informativo, configura à temática da diversidade uma readequação conforme o assunto lhe convém. Essa metodologia é no mínimo

delicada, pois estabelece a noção de diversidade apenas como um resgate semântico, que consiste muitas vezes em transformar expressões que estavam no singular em plurais. O dispositivo da diversidade implica, acima de tudo, mudança no discurso, mudança de raciocínios, mudança na lógica argumentativa das categorias, nos gestos, posturas, nas referências antológicas, epistemológicas e metodológicas.

O Informativo da amostra faz menção ao Hinduísmo, ao Budismo, ao Zoroastrismo e ao Islamismo e relaciona o valor da justiça a essas tradições religiosas. Da mesma forma do Informativo nº 21, o Informativo nº 26 solicita a cada representante das tradições religiosas e místico-filosóficas a descreverem o seu posicionamento em relação à palavra justiça. A AMORC compreende que a justiça “beneficia todos e é útil a todos; aquela que não está atrelada a dogmas, religiosos ou políticos, mas que é abrangente para incluir todos os seres, independente de raça, credo, sexo ou classe social” (p.5). Para o Budismo a “justiça está mais bem embasada naquilo que se chama Responsabilidade Universal, que é a conscientização de que todos nós somos interdependentes, vivemos em uma teia onde todas as ações se tocam e geram impactos” (p.5). De acordo com Brahma Kumaris acredita-se que “por trás de toda a ação, há uma reação ou uma consequência. No hindi isto se traduz pela palavra karma, que literalmente quer dizer ação” (p.5). A justiça para o centro Ramakrishna Vedanta de Curitiba é “um sistema universal chamado *rita* em sânscrito está administrando o universo. É uma força primordial, que protege a justiça universal” (p.6). Segundo a Federação Espírita do Paraná a “justiça consiste em cada um respeitar os direitos dos outros. Nada ensinando em contrário ao que ensinou o Cristo, o Espiritismo ressalta a sublimidade dos conceitos cristãos que tomam o direito” (p.6). Fé Bahá’í considera que a “justiça como virtude que consiste em dar a cada um, em conformidade com o direito, o que por direito lhe pertence. É saber fazer a distinção entre o bem e o mal” (p.6). Consultada a Igreja Católica Apostólica Romana, “justiça consiste na constante e firme vontade de dar aos outros os que lhes é devido. Há iníquas desigualdades econômicas e sociais, que ferem milhões de seres humanos” (p.7). A Igreja Evangélica da Confissão Luterana no Brasil ressalta que “Justiça é, então, premissa para a paz mundial tão falada. Ou seja, a paz se relaciona com a justiça como o fruto com a árvore que o produz” (p.7). A Igreja Ecumênica da Religião de

Deus, seguindo os ensinamentos do Divino Estadista pelo Presidente-Pregador da Religião de Deus, José de Paiva Netto, afirma que “Sem o espírito de Justiça, não há Paz. E em outra ocasião, defendeu: O problema não é de leis, mas de Homens. (...) Quantas leis sejam feitas, tantas maneiras o Ser Humano encontrará de fraudá-las” (p.8). Para a Igreja Presbiteriana do Brasil, o “cristão deve estar habilitado a enxergar sua fé à luz da realidade social que o cerca, que infelizmente é de desequilíbrio, marginalização e de enormes necessidades” (p.8). A Igreja Messiânica Mundial do Brasil, em conformidade com os Ensinamentos do Fundador Meishu-Sama, defende que a “Justiça é o próprio Deus, a injustiça pertence ao mal. Assim para nos tornarmos felizes, é absolutamente necessário basearmos-nos no Espírito de Justiça” (p.8). A Igreja Ortodoxa Ucraniana concebe que “a humanidade e a natureza clamam por justiça. O Criador nos criou segundo a sua Imagem e Semelhança dotando-nos da razão” (p.8). Para o Islamismo o “primeiro ponto que é a base da justiça não tem a necessidade da crença em Deus, em seus Profetas e ou nos religiosos” (p.8). A Seicho-No-Ie do Brasil defende que a “justiça se manifesta a partir do meu próprio comportamento. Se mantenho um campo vibratório mental positivo, com certeza me afasto de situações complicadas e indesejáveis” (p.9). Para a Tradição Religiosa Africana ou Afro-Brasileira, a “justiça é um elemento que deve permear as relações tanto humana como com todo o cosmo, pois detentor de uma sacralidade ontológica” (p.9). Da mesma forma dos outros informativos, não há nenhum comentário ou reflexão por parte da equipe pedagógica da ASSINTEC sobre as declarações e posicionamentos das religiões e a visão de justiça que cada uma expõe no subsídio.

Entretanto, infelizmente, a ASSINTEC por meio do seu Informativo e atuação exerce junto aos professores, gestores do ensino público e privado uma estratégia de **dissimulação** que Thompson (1995) classifica como **eufemização**, cujas ações, instituições ou relações são descritas ou redescritas com o objetivo de despertar junto aos leitores uma linha discursiva da não divergência e sim da convergência de padrões de comportamento entre essas instituições religiosas. Numa perspectiva de produção de conhecimento e ruptura das questões sobrepostas ao Ensino Religioso, mais do que convergir doutrinas, valores, princípios, seria importante e salutar apresentar as perspectivas de divergências das situações que envolve o fenômeno religioso.

Nas sugestões de práticas para o Ensino Religioso no Informativo nº 26 para os 1º aos 7º anos, as religiões de matriz afro-brasileira foram ocultadas não sendo mencionado ou citado nenhum texto que fazia referência a essa matriz religiosa. Nas atividades complementares para os alunos de 3º e 4º anos foi pedida aos alunos uma prática isolada, foi solicitado que houvesse um momento de conversa entre eles e elas sobre as injustiças cometidas com os índios e o povo africano trazido para o Brasil em regime de escravidão. A prática orientava que o professor pedisse aos alunos a elaboração de uma lista de atitudes de respeito e valorização para com a cultura religiosa das tradições indígenas e afro-brasileiras. A solicitação era para que os alunos copiassem a lista nos cadernos e ilustrassem com desenhos (p.14). Atividades como a exemplificada que não remetem a nenhum autor, texto, personagem, herói tendem a reforçar estereótipos, pois não são contextualizadas. Diferentes das outras atividades que o Informativo reproduz com textos, imagens e símbolos que orientam os alunos a esboçar de forma cognitiva os valores judaico–grego-romano. Issos e vê no texto “Justiça e paz social e religiosa” (p.14), que acompanhado de um texto esboça uma imagem de um cardeal e um rabino juntos. Em outro texto para anos 6º e 7º anos sobre “Justiça, cidadania e religião” (p.16), o tema é acompanhado de uma imagem da deusa grega *Díke* com traços e símbolos europeus e um texto resgatando princípios e valores gregos. Da mesma forma das outros textos, há uma adaptação semântica que permite a autora descrever de forma genérica “muitas religiões”, “tradições religiosas” (p.16), entre elas as tradicionais como o cristianismo, budismo, hinduísmo, jainismo tem em preceitos a preocupação com a justiça.

Os Informativos nº 28 e 29 foram ambos publicados no 1º e 2º semestres de 2010. Constam-se no Informativo nº 28, nas abordagens “Rituais nas tradições religiosas”, uma forte inclinação aos ensinamentos catequéticos. Na primeira capa do Informativo há uma ilustração de um rapaz negro ilustrando um gesto com as mãos juntas à face conotando uma postura contemplativa de oração (FIGURA 2).



Figura 2 – Imagem de uma pessoa negra em postura contemplativa de oração.

FONTE: ASSINTEC, 2010a.

Com um texto introdutório da equipe pedagógica, é enfatizada a externalização da fé como busca dos indivíduos de “explicar o sentido da vida ou dar experiências com as quais se deparam no dia a dia” (p.1). Em outro trecho da mesma página, sem fugir do que já foi salientado, há uma apropriação e uma adaptação semântica das palavras em transpô-las do singular para o plural e ao mesmo tempo o que tem sido comum nos Informativos, a generalização semântica. Consiste numa estratégia operativa em descrever sobre determinados temas, sem especificá-los, por exemplo; “diversas tradições”, “os índios”, “tradições religiosas de origem africana” (p.11). No que tange os efetivos ensinamentos contidos no Informativo nº28, há uma tentativa de trabalhar a questão da diversidade, mas esta esbarra em configurar sua mensagem textual ao conhecimento revelado com forte vínculo proselitista. O modelo discursivo do Informativo dá-se dessa forma por não problematizar dentro de uma perspectiva de aprendizagem questões que ligam os seres humanos a divindade, como e por que cada entidade religiosa organiza o espaço e o tempo; como o ritual de

cada entidade religiosa instiga em seus membros a estabelecer em suas vidas práticas, e no seu cotidiano aspectos éticos, religiosos e de relação com o Outro.

Ao trazer novamente em sua publicação o significado e o porquê dos rituais nas tradições religiosas, fixa o discurso simbólico dos rituais à mera apresentação dos ritos cerimoniais. Transcrevemos os principais trechos para podemos contextualizar como ASSINTEC conota a sua visão de diversidade. Para o Budismo a prática ritualística tem “Motivação: A intenção principal ao praticarmos é a nossa aspiração de superarmos o nosso próprio sofrimento e, ao mesmo tempo, contribuirmos para o alívio do sofrimento de todos os demais seres (p.4). Para a Fé Bahá’í o “ritual, tal como a oração, o jejum, o casamento, a peregrinação, etc., foi preconizado pelo próprio Bahá’u’lláh, que os Seus seguidores consideram o representante de Deus na terra na era atual” (p.4). A Federação Espírita do Paraná estabelece que atendendo ao “princípio cristão de que Deus deve ser adorado em espírito e verdade, o Espiritismo proporciona a ligação da criatura com o Criador sem a necessidade de intermediários circunstanciais, de pessoas ou de ritos” (p.4). A Igreja Católica Apostólica Romana afirma que o rito é a “maneira como se celebra a santa missa, os demais sacramentos, a Liturgia das Horas e demais celebrações litúrgicas e para-litúrgicas pela Igreja de Roma e pelas Igrejas particulares” (p.4). Para a Igreja Ecumênica da Religião de Deus, mais do que descrever uma conceito de rito, ela descreve sobre o Templo religioso localizado em Brasília no Distrito Federal (Brasil) e sobre as tradições da Religião de Deus de peregrinar na sede espiritual e “aclamado pelo povo uma das sete maravilhas da capital do Brasil, o Templo da Paz é o monumento mais visitado da cidade, segundo dados oficiais da SDET/DF” (p.5). A Igreja Episcopal Anglicana do Brasil se auto proclama como a religião “conhecida principalmente por seus ritos e liturgias, cristalizadas no *Livro de Oração Comum*, que desde o século XVI, oficialmente conduz o povo episcopal anglicano na sua adoração e celebração da vida, em todos os continentes e línguas” (p.5). Da mesma forma a Igreja Ortodoxa Ucraniana se classifica como sendo “muito rica em rituais e cada ritual tem o seu significado. Na Liturgia Eucarística realiza-se o Rito da ‘Proscomidia’ que é a preparação do pão fermentado e do vinho para ser consagrado” (p.5).

A Igreja Presbiteriana do Brasil classifica os ritos como marcados pela singeleza e sua “liturgia segue uma ordem que revela o sentimento da presença

de Deus, a quem se deve adorar de todo o coração, bem como, a contrição que cabe ao pecador, diante do Santo Deus” (p.5). A Igreja Messiânica Mundial do Brasil “denomina-se **culto** ao ato de prece coletiva realizado mensalmente no Solo Sagrado, nas unidades religiosas e nos lares onde há altar. Seu objetivo básico é manifestar a gratidão a Deus” (p.6, grifo do autor). Para o Islamismo, “a oração islâmica e estudando sua natureza única, observamos que não se trata só de um exercício físico ou de uma declamação vazia da sagrada escritura” (p.6). A Seicho-No-Ie ensina que o rito é a possibilidade de “qualquer pessoa manifestar a perfeição de Filho de Deus através de práticas. Não existe originalmente rituais ou cerimônias do estilo Seicho-No-Ie para matrimônios, funerais e outros diversos eventos da vida” (p.6). Diferente dos outros informativos, a Tradição Religiosa Africana ou Afro-Brasileira traz a perspectiva da liturgia do Candomblé e da Umbanda. Para o Candomblé, “a liturgia reverencia a memória dos orixás. A prática é feita por aqueles que acreditam serem seus descendentes. E para a Umbanda, o Informativo explica que ela nasceu no Brasil, com a fusão de várias religiões, apesar de várias raízes de origem africanista, salienta que não tem similar, nem mesmo na África. Acrescenta o Informativo que a Umbanda não lida com orixás (deuses do Panteão Africano) propriamente ditos, mas incorpora “em seus adeptos, caboclos, pretos-velhos, crianças, baianos, boiadeiros, espíritos da água, eguns, exus e outros, que são entidades desencarnadas da Terra” (p.6). A partir dessas formulações, podemos retornar à questão dos conteúdos doutrinários e a dificuldade da Associação por meio do seu Informativo depreender-se do enfoque teológico. Desse modo, o que identificamos é:

O conhecimento será percebido em um enfoque teológico, sobretudo por este ser revelado, justificando a adesão a uma tradição religiosa. É próprio destas instituições promoverem a dogmatização dos conhecimentos, tanto revelados como humanos. Ao mesmo tempo em que respondem à necessidade de segurança para os crentes, esses processos de ensino das crenças tende a conferir-lhes um caráter universal e absoluto. (JUNQUEIRA, 2008, p.49)

O interessante dessa citação de Junqueira (2008) é que podemos constatar que, nas sugestões de textos e atividades para o Ensino Religioso sobre os objetos sagrados nos rituais do 1º ao 7º ano, a menção à pluralidade esteve presente em todos os textos sugeridos nas atividades. Essa pluralidade

é abordada dentro da perspectiva do modelo das relações raciais da cordialidade, da harmonia, da democracia racial e ancorada em parâmetros de não-conflito.

Entretanto, o patrimônio histórico das populações indígenas e africanas na diáspora é reduzido ao objeto sagrado do “maracá” (p.7). O texto invisibiliza os nomes das populações indígenas e os associa ao campo do folclórico e da estereotipia. Desassocia a prática ritualística dos conhecimentos que são adquiridos e transmitidos. A tradição da oralidade presente nessas populações como perspectiva educativa em que o aprender observando a natureza, ouvindo e contando história, restringe-se a fazer o contraponto da temática da diversidade a atividades que o professor deve desenvolver junto aos alunos.

Há nesse sentido um impasse importante com aqueles que pretendem lidar com a formação educacional e mais ainda com os críticos do modelo educacional estabelecido. Primeiro, a ruptura e crítica aos regimes únicos de referências; segundo, a ciência fragmentou-se em diversas escolas de pensamentos e métodos diferenciados; terceiro, e talvez o mais importante, a epistemologia cravada a partir dos gregos e da filosofia europeia, hoje é desterritorializada. Esse recorte teve como objetivo salientar que todo o esforço de contextualizar as rupturas e reivindicações da população negra nos últimos tempos, que teve como intuito romper com a visão do início do século XX de Nina Rodrigues (1862-1906) e Arthur Ramos (1903 – 1949), sobre as manifestações das religiões de matriz africana, especificamente o Candomblé na sua ancestralidade, que segundo Eduardo David de Oliveira (2009, p.4), não se refere às linhagens de africanos e de seus descendentes. Os exercícios e atividades do Informativo nº 28 arregimentam um conjunto semântico de termos para enfatizar a diversidade de tal forma que essa técnica a **dissimula** - “relações sociais, através da confusão o da inversão das relações entre coletividades e suas partes, entre grupos particulares e formações sociais e políticas mais amplas” (THOMPSON, 1995, p.84). Tal estratégia é conhecida como **sinédoque**, de modo tal que, por exemplo, aparecem nos exercícios, termos genéricos como “centro”, “tambor”, “orixás”, para se referir aos conjuntos dos objetos e elementos da cultura afro-brasileira (INFORMATIVO, 2010, p.7-8).

Mais do que um termo deslocado do seu conjunto de atributos, as expressões apontadas nas atividades para expressarem diversidade, como “axé”, “Candomblé”, “acarajé”, “caruru”, “abará”, “vatapá” (idem, p.11), seria importante resgatar nos subsídios os princípios organizacionais, valores, dinâmica civilizatória e signos da resistência que a ancestralidade por meio das religiões de matriz afro-brasileira como o Candomblé representa no protagonismo da construção sócio-histórico-cultural para a população negra brasileira, segundo Oliveira (2009):

Posteriormente, a ancestralidade torna-se o signo da resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros. Tributária da experiência tradicional africana, na vida, a ancestralidade converte-se em categoria analítica para interpretar as várias esferas da vida do negro brasileiro. Retro-alimentada pela tradição pela tradição, ela é um signo que perpassa as manifestações culturais dos negros no Brasil, esparramando sua dinâmica para qualquer grupo racial que queira assumir os valores africanos. Passa, assim, a configurar-se como uma epistemologia que permite engendrar estruturas sociais capazes de confrontar o modo único de organizar a vida e a produção no mundo contemporâneo (2009, p.3-4).

Ou seja, conforme a citação, com a falta de uma produção epistemológica que permita confrontar o modo único de organizar a vida e sua produção, iremos nos defrontar no Informativo com um espaço mais dedicado à cultura judaico-cristã, com um maior espaço e destaque a essa matriz epistemológica, em seus termos e ilustrações, que aparecem de forma muito mais destacada em todo o conjunto do subsídio nº 28 de 2010.

O Informativo da ASSINTEC nº 29, do 2º semestre de 2010, tem como central “Lugares sagrados de peregrinação”. De antemão podemos salientar que esse Informativo não conota nos seus conteúdos nenhum problema social ou questões raciais, as imagens e ilustrações que são apresentadas são de confissões religiosas historicamente reconhecidas pela Igreja Católica como Budismo, Judaísmo, Islamismo, Hinduísmo. A única exceção que o Informativo faz e publica o lugar de peregrinação é da Fé Bahá'í. Sobre essa última manifestação religiosa, há uma descrição específica sobre a sua peregrinação

donde se localizam “centro Mundial Bahá’i a noroeste de Israel” (p.3). Curiosamente não há qualquer menção nesse Informativo sobre algum lugar de peregrinação ao universo religioso das religiões de matriz afro-brasileira. Sobre tal fato, acreditamos ser de vital importância incorporar essa questão efetivamente no tema da diversidade cultural e na prática educacional, e isso passaria caso a ASSINTEC por meio do Informativo realizasse uma transição e transpusesse o que tradicionalmente se entende como lugar sagrado.

Para além da peregrinação aos espaços sagrados tradicionais, o subsídio descreve Jerusalém para o judaísmo; Roma para os Católicos Apostólicos; Lourdes, na França; Fátima, em Portugal; Nossa Senhora de Guadalupe, no México; que tornaram-se centro mundiais de romaria “onde se crê que ocorreram (segundo a crença católica) aparições da Virgem Maria” (p.3). Seria interessante o resgate do patrimônio cultural da população negra brasileira. Segundo Muniz Sodré, a palavra **patrimônio** deve ser utilizada como “significado de herança: e um bem ou conjunto de bens que se recebe do (pater, patri). Mas é também uma metáfora para o legado de uma memória coletiva, algo culturalmente comum ao grupo” (1998, p.50). Salienta o autor ainda que os terreiros podem nomear-se de Candomblé, Xangô, Pajelança, Jurema, Catimbó, Tambor de Mina, Umbanda como cultos negros no espaço físico de todo o território brasileiro. Entre esses espaços de visitação sócio-histórico e de reconhecimento de resistência que poderiam ser ressaltados nos espaços formativos educacional seria o reconhecimento da primeira concretização histórica da matriz do Candomblé, a Casa Branca, ou Engenho Velho, o Asé Ilê Iya Nassô Oká (Salvador, Bahia). Este foi originado por africanos livres, dentre os quais Iya (Mãe) Nassô, filha de uma escravizada baiana retornada à África (SODRÉ, 1988, p.51). Outra referência de um terreiro de Candomblé que atualmente é Patrimônio Histórico e Artístico Nacional é o Ilê axé Opó Afonjá fundado por Eugênia Ana dos Santos, 1910 (Salvador, Bahia). Também poderia ter citado o terreiro do Gantóis ou Ilê Omim Axé Iyá Massé fundado 1849 (Salvador, Bahia).

As sugestões de textos e atividades sugeridas sobre a peregrinação aos lugares sagrados reforçam e legitimam as referências judaico-cristãs como a história da abelhinha Mel no texto “História de uma Abelha e um peregrino” que peregrina num chapéu de um apicultor e esse recebe uma mensagem após ajoelhar em “frente a uma imagem da virgem Maria” (p.5). O mesmo acontece

em outro texto cujo tema é “Minhas férias”, em que o personagem Gustavo narra que a “família é ecumênica, minha mãe é presbiteriana, meu pai é Católico. Eu fui batizado na Igreja Presbiteriana, mas de vez em quando vou com papai na sua igreja” (p.7). No texto ele narra os principais pontos de peregrinação na Basílica de Nazaré (Belém, Pará), Juazeiro do Norte, onde foi reverenciar padre Cícero (Ceará, Brasil), Canindé na Basílica de São Francisco (Ceará, Brasil). Ao final do Informativo nº 29 de 2010 há referência a Meca como importante cidade de peregrinação para os islâmicos (p.11), mas sobre a peregrinação à Meca e as atividades sugeridas prevalece uma dissociação temática.

Tem sido lugar comum, nas últimas décadas, a defesa do meio ambiente e a associação das questões ecológicas com a espiritualidade. O Informativo nº 30 publicado no 1º semestre de 2011 remeteu o seu subsídio à temática da Biocivilização, definida pela equipe pedagógica como “terra da Boa Esperança, na qual a sacralidade da vida será a base da conduta dos cidadãos e da organização das comunidades” (p.1). O Informativo ilustra uma imagem de uma criança branca 1º ano de idade, segurando outra imagem do globo terrestre (FIGURA 3).



Figura 3 – criança branca segura globo terrestre.

FONTE: ASSINTEC, 2011a.

O Informativo nº 30 também ilustra imagens de representantes de diversas religiões. Num desenho entre eles há uma imagem de uma Babalorixá (p.2); num texto específico sobre a importância do “Baobá” para os candomblecistas no Brasil, uma da árvore e uma atividade para os alunos do 3º ano retratando a representatividade do desenho e solicitando que esses pesquisem (p.8). Numa outra atividade para alunos do 4º ano, nomeia a Umbanda e o Candomblé como portadoras de energias sagradas e que nelas

encontram os Orixás, sobre essas entidades religiosas os alunos deveriam realizar dois exercícios. Na primeira atividade sobre as religiões mencionadas um círculo e nesse caso, as religiões são descritas como respostas corretas (Umbanda e Candomblé). No segundo exercício uma pesquisa sobre a mitologia dos orixás presentes na natureza e atividade, descreve os nomes de Iemanjá, Xangô, Oxossi (p.9). Abaixo um trecho de um texto com um personagem interessante, Roberto, seguidor do Candomblé, que salienta um tema importante sobre as “oferendas ecológicas”⁸³. Essa prática, segundo Mariana Vitor Renou (2011, p.4), foi desenvolvida por lideranças religiosas ligadas às religiões de matriz afro-brasileira em Nova Iguaçu no Estado do Rio de Janeiro desde 2009. Mais do que uma ação ambientalista, a prática dessas lideranças tem um cunho político em defesa da liberdade religiosa.

Na atividade do Informativo, as atividades mostraram novamente as mesmas fragilidades em relação à questão racial. De tal forma o tema poderia ser melhor trabalhado nas atividades indicadas como reflexão no texto “Vila da Boa esperança” (p.7), em que estava esse trecho do personagem Roberto e as imagens de quatro crianças brancas. Mesmo tratando de temática ligada a questão afro-brasileira a ilustração não remete nas imagens nenhuma criança com traços negroides. (FIGURA 4).

⁸³ Para a Pesquisadora Mariana Vitor Renou (2011), nos seus textos “Lixo religioso”, “Mutirão de limpeza” e “Oferendas ecológicas”, há as explicações do que consiste a ideia das oferendas ecológicas: “A ideia do Mutirão surgiu quando se realizava a Semana dos Cultos Afro de Nova Iguaçu, que aconteceu no âmbito das atividades relativas ao mês da Consciência Negra de 2009, para a qual os líderes da COPPIR reuniram sacerdotes e adeptos com os quais já tinham relações, conhecimentos e parcerias. A Semana foi planejada e executada pelos religiosos em novembro de 2009, compreendendo a realização de atividades itinerantes em cinco casas religiosas de matriz africana, dentre as quais as de Mãe Margarida e Roberto. O tema estabelecido para as atividades foi o da relação dos Cultos Afro com o Meio Ambiente. Ao final de debates e atividades em torno da temática, os sacerdotes e adeptos sugeriram um „Mutirão de Limpeza” para recolher o „lixo religioso” em alguma área municipal utilizada por adeptos para a realização de rituais religiosos. Conceberam e realizaram a atividade no final de 2009, no Parque Natural Municipal de Nova Iguaçu. Aquele momento era de muitas discussões em torno da questão do Meio Ambiente e os efeitos de práticas rituais realizadas pelas comunidades de terreiro na natureza e locais públicos, e outras atividades no âmbito da Semana da Consciência Negra de 2009 com este tema foram realizadas”(p.6).



Figura 4 – crianças brancas jogam bola.

FONTE: ASSINTEC, 2011a.

Isso mostra o que a pesquisa de Silva (2005) vem salientando sobre a depreciação sistemática de personagens negros e uma valorização de personagens brancos nas práticas pedagógicas e metodológicas de ensino, que se caracterizam com branquidade normativa dos personagens nos textos e nas ilustrações como representantes da espécie. Isso é muito comum na ocupação de destaques nas diferentes atividades que ilustram os textos desse Informativo. Ainda sobre o Informativo nº 30, as representatividades das religiões afro-brasileiras foram as mais explícitas e uma associação entre texto e produção de conhecimento por meio de atividade e pesquisa mais próximas de questões temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes e às religiões de matriz afro-brasileira.

O Informativo nº 30 em certa medida rompe com a confessionalidade catequética muito presentes nos informativos analisados anteriormente. O Informativo nº 30 problematiza nos subsídios aspectos do cotidiano dos alunos e aproximando de temas afins com outras áreas de conhecimento, ao abordar questões sobre “acumulação de bens materiais e o acelerado consumo destes bens, à custa da depredação da natureza e das gritantes injustiças sociais” (p.2). Em outros trechos do Informativo, concomitantemente na tentativa de propor uma reflexão as ações do cotidiano, o subsídio salienta que a mudança precisa acontecer no âmbito individual e coletivo e “respeitar o direito dos outros, ser atencioso e solidário, ceder o acento no ônibus a uma pessoa doente, idosa ou deficiente, dar destino adequado ao lixo” (p.2). O texto acrescenta a importância de combater a destruição e devastação da diversidade da vida. Mesmo com esses avanços em produzir uma discussão da ética no cotidiano prático dos

indivíduos, quanto as questões que tangem as religiões de matriz afro-brasileira e uma tentativa argumentativa de aproximar o Ensino Religioso com as práticas do cotidiano, o Informativo mantém a tendência de um discurso mais **universalista** (THOMPSON, 1995) e proselitista, em que não prevalecem no espaço dedicado às instituições religiosas um tensionamento de uma independência ao Ensino Religioso como agente formativo de ideias e não somente informativo de crenças.

O Informativo nº31, publicado no segundo semestre de 2011 com a temática sobre a “Temporalidade sagrada: 2012 o fim do Mundo, ou a possibilidade de novo começo”, traz uma perspectiva escatológica que diz respeito aos fins últimos da humanidade e da natureza em torno da data 21/12/2012 estipulado por meio do Calendário solar Maia (p.1). O Informativo utiliza dessa profecia para trabalhar a temporalidade sagrada e os mitos de origens e suas relações com os textos sagrados orais e escritos no Ensino Religioso (p.1). Os textos que serviram de subsídios estabeleceram uma dicotomia entre a temporalidade sagrada e profana. O texto aborda como principal característica da temporalidade sagrada o aspecto mítico e linear presente nas instituições religiosas históricas como o Judaísmo, Cristianismo e Islamismo, tendo como principal referência para essa linearidade os episódios históricos delimitados nos calendários (p.2). A concepção cíclica da história baseia-se na repetição, segundo o Informativo típico das religiões orientais, como é o caso do Budismo (p.2). Outro texto do Informativo é “O tempo sagrado em algumas tradições religiosas calendário Maia” (p.3). Nesse texto é abordado como a civilização Maia utilizou o calendário para conhecer melhor os fenômenos naturais. Também há todo o mecanismo e técnica dos povos mesoamericanos na compreensão e na regência da “vida da população e nas cerimônias religiosas, bem como a organização das atividades agrícolas. Os sacerdotes realizam rituais para utilizar o mito e recomeça um novo ciclo” (p.4). Também no mesmo Informativo há o texto “Temporalidade indígena”, em que o subsídio traz informações da população indígena brasileira como a Tupi, os Tupinambás e os Carajás, denotando como características dessas populações a utilização das fases da lua, o movimento do sol, a noção de passagem do ano, para colheita dos alimentos (p.5).

As sugestões de textos e atividades para o Ensino Religioso indica uma única referência de todos os povos desde sua mais longínqua origem e os “os mitos são certamente, o primeiro recurso de linguagem simbólica utilizado pelos seres humanos com propósito de explicar a realidade” (p.1). Dessa forma, ao longo do Informativo narram-se as *teogonias* de algumas tradições religiosas vinculada à ASSINTEC, que não fugiu das narrativas sagradas e na história das origens das diversas sociedades que narram “para si mesma seu começo e o de toda a realidade, inclusive o começo e o nascimento dos próprios deuses” (CHAUI,1996, 299). A perspectiva criacionista e a estratégia de **narrativização** de Thompson (1995) de uma tradição eterna e aceitável são marcantes nesse Informativo, talvez isso explique porque a teoria evolucionista de Charles Darwin não é tratada em textos e atividades.

Faltou também no Informativo nº 31 ressaltar a sofisticada sociedade tecnológica que foram os Maias no continente americano e no mundo antigo, com edificações e construções impressionantes entre eles: pirâmides, palácios, templos e observatórios astronômicos. Os Maias desenvolveram a escrita hieroglífica e o mapeamento das fases e curso de diversos corpos celestes que resultaram, segundo Marcelo Gleiser “num dos calendários mais precisos de todos os tempos” (2012, p.17). Infelizmente ressaltar somente o misticismo e o fim do mundo e os aspectos proféticos revelam apenas um aspecto de tal população, e muitas vezes resultam em estereótipos.

O Informativo da ASSINTEC nº 32 - subsídios para o Ensino Religioso, do 1º semestre de 2012, expõe como tema central desse material a temática “Mitologia de origem”, que segundo a equipe pedagógica da ASSINTEC faz parte da cultura e da religião de todos os povos. Outro fato interessante desse Informativo foi a nota de repúdio feita pela ASSINTEC ao canal de reportagens jornalístico Globo News em seu jornal das 22 horas da rede Globo de comunicação, que em fevereiro de 2012 realizou uma série de reportagens classificando que os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul ministravam um Ensino Religioso que seguia um modelo cristão e que somente o Estado de São Paulo estaria seguindo o modelo fenomenológico de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A nota da ASSINTEC ressaltava que estava tomando medidas cabíveis para corrigir o equívoco. Com isso, pretendia comprovar que as escolas e a educação do Estado do Paraná estavam com o Ensino Religioso

de acordo com a LDB. Em nenhum momento é descrito no Informativo analisado a posição da Secretaria Estadual de Educação e do próprio governo do Paraná sobre esse caso, talvez de forma direta ou indireta a ASSINTEC representou o governo Estadual.

As sugestões de textos e atividades para o Ensino Religioso do 1º ao 7º anos dão uma maior ênfase para que os alunos trabalhem e conheçam a narrativa da criação, de modo particular a visão judaico-cristã prevalece, principalmente numa estratégia que se questiona e se critica, pois não é aplicado às outras denominações religiosas. Refiro-me a associação e a não associação entre o texto sugerido e atividade reflexiva submetida aos textos. Nesse Informativo nº 32 constatou-se nas atividades para 1º, 2º, 3º e 4º anos sobre a “A criação do mundo” (p.7) que os textos sugeridos remetem às atividades e produção de conhecimento. Ocorre que no mesmo texto há uma referência ao mito de origem Yorubá, mas as atividades não remetem ao texto e nem ao mito de origem africano e aos orixás e valores descritos (p.9). Em se tratando de um subsídio, o Informativo, ao demonstrar esse desconhecimento ou uso inadequado desse procedimento, aponta com isso uma deficiência no processo de aprendizagem.

O Informativo da ASSINTEC, nº 33, subsídios para o Ensino Religioso do 2º semestre de 2012, é o último de nossa amostragem, que revela o montante analisado de dez informativos. Como nos outros, o Informativo nº33 ajusta-se à estratégia típica da **padronização** de Thompson (1995), cujo referencial leva em conta o tema da pluralidade cultural e religiosa a partir do modelo fenomenológico, mas não rompe com a concepção dos pensadores pós-modernos que ficaram atrelados na inspiração da filosofia do Ser que procura compreender a existência humana na dimensão fenomênica: “[as formas de aparecimento, permanência e desaparecimento] dedicando muito pouco espaço à experiência humana, diferenciada nas sociedades, culturas e tempos históricos embora se refira à trama social onde o ser está mergulhado” (PIZA, 1998, p.72). É importante levar isso em consideração, porque, mais do que citar semanticamente expressões sobre as diversas tradições religiosas e descrever exemplos que já estão no universo culturalista brasileiro, seria importante os Informativos demonstrarem as contradições e cosmovisões desses segmentos. Essa perspectiva vinculada de comparar culturas e religiões muitas vezes resulta

numa hierarquização; seria interessante adentrar na experiência humana e histórica dos personagens, heróis, tradições, os princípios filosóficos e tecnológicos, o lugar e o papel que um desses aspectos tem no processo formativo nas manifestações religiosas e socioculturais do imaginário simbólico das culturas que constituem uma nação.

Voltando ao Informativo nº 33, o subsídio recupera e dá continuidade aos mesmos preceitos e procedimentos pedagógicos dos Informativos anteriores. A temática central “Festas religiosas” perpassa a estratégia metodológica e temática do Informativo, a equipe pedagógica define que “as festas religiosas são manifestações culturais que mobilizam a comunidade como fator de integração social, perpetuando tradições, crenças, valores fortalecendo o sentimento de pertença de cada indivíduo ao grupo com o qual compartilha as mesmas convicções religiosas” (p.1). Tendo como viés essa trama, esse Informativo apresenta alguns avanços no que tange aos subsídios pedagógicos para o 1º ao 7º anos. Explora-se nas atividades a descrição de diferentes festas religiosas que remetem a Kumbha Mela dos Hinduístas e a lavação das escadarias da Igreja de Nosso senhor do Bonfim em Salvador como uma festa religiosa de matriz afro-brasileira (p.7-10). Em ambas narrativas textuais foram demonstradas ilustrações com rituais desses segmentos religiosos. Tanto as ilustrações e atividades estavam associadas aos textos problematizadores.

Considerando as reflexões e análise dos Informativos, acreditamos que ASSINTEC adota discurso de vanguarda em seu Informativo como o respeito às diferenças, o conhecimento das culturas e tradições presentes na realidade brasileira, mas oculta e não faz referência à Lei 10.639 de 2003 e sua implicação na obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africanas. Isso tem implicações, principalmente pelo papel que a entidade vem desempenhando junto aos professores de Ensino Religioso e de certa maneira vem aproximado a nova resolução de lei nº 9.475 de 1997 que incide sobre essa área de conhecimento. Sem deixar de lado toda análise crítica que envolve os informativos, não há como negar a sua penetração no meio escolar, pois esse, por meio de convênios assinados com secretárias educacionais que liberavam pessoas e espaço físico e recurso para ASSINTEC, conseguiu capacitar profissionais da educação e divulgar conteúdos do Ensino Religioso. Essa ressalva recai sobre a dificuldade de implementação das Políticas de Promoção

da Igualdade Racial por meio da Lei nº 10.639 de 2003 em talvez aproximar suas Diretrizes e Bases no cotidiano da prática escolar e sua efetivação junto aos professores, alunos, gestores nos diferentes ciclos de aprendizagem. As experiências dos Informativos, com todos os questionamentos e análise que merecem, evidencia para outras entidades um caminho para superar os desafios que se impõem a outras entidades e instituições que desejam transformar suas reivindicações em práticas sócio-educativas. Aliás, e já ressaltamos como algo de destaque negativo para a ASSINTEC, em nenhum momento citou-se a Lei 10.639 de 2003 e o seu sancionamento que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no currículo nos Informativos analisados.

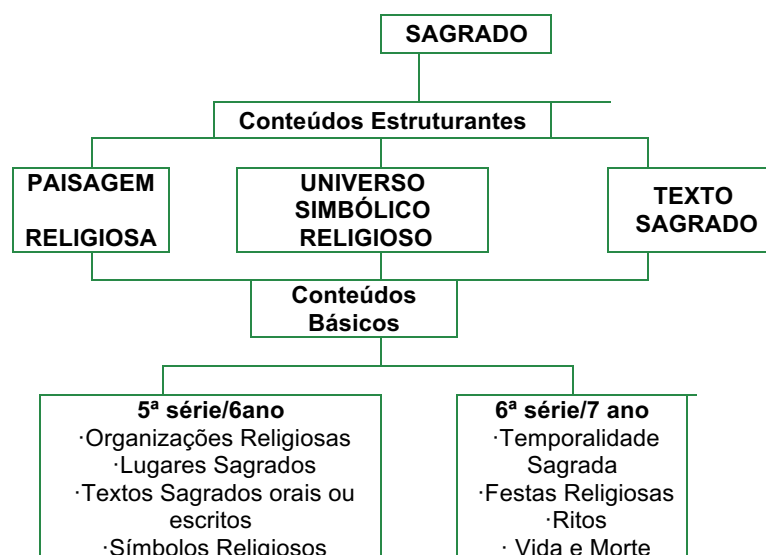
Não obstante também constatamos a ocultação dos segmentos religiosos Pentecostais e Neopentecostais, em específico, pelo destaque nas últimas décadas, de quatro instituições muito presente nas mídias, na política, nas pesquisas acadêmicas e na economia - refiro-me à Igreja Assembleia de Deus, à Igreja Mundial do Poder de Deus, à Igreja Internacional da Graça de Deus e à Igreja Universal do Reino de Deus. Essas e entre outras representantes do segmento Evangélico, que foi subclassificado como Neopentecostal, segundo o Censo das Religiões (2010) somam 22,2% da população brasileira (LOPES, 2010, p.4). Essas instituições religiosas não foram citadas em nenhum texto ou atividade dos Informativos da amostra. Como também os Informativos não trataram de temas que envolvam esses segmentos com a intolerância religiosa e os conflitos entre neopentecostais e as religiões afro-brasileiras. Aliás, as perspectivas do respeito da diversidade, do sagrado, da justiça, da harmonia, configuram o cenário do discurso muito presente no processo de aprendizagem de conviver e ressaltar a democracia racial e religiosa no Brasil. Com isso, convêm aos produtores de materiais didáticos não problematizar questões como racismo, ateísmo, intolerância, homofobia, machismo - os Informativos da ASSINTEC analisados nesse trabalho seguiram à risca esse método.

4.5. DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ – ENSINO RELIGIOSO

Segundo os gestores organizadores⁸⁴ das Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso do Paraná, essa tomou para si o discurso pedagógico, teórico-metodológico e epistemológico do estudo do fenômeno religioso (PARANÁ, 2008, p.47). O documento da Diretriz Curricular fundamentou o seu campo teórico em torno do fenômeno religioso e estabeleceu como objeto de estudo da disciplina de Ensino Religioso no Estado do Paraná, o Sagrado (PARANÁ, 2008, p.56). Para isso, foi traçado como método nas relações dos conteúdos estruturantes da disciplina a abordagem de temas como: Paisagem religiosa, Universo Simbólico Religioso e Texto Sagrado. A concepção de currículo para educação básica do Paraná tem, nos fundamentos teóricos e que consequentemente orienta o seu caráter político pedagógico, como base de sua matriz as teorias científicas (PARANÁ, 2008, p.19). Também merece destaque a retomada de responsabilidade sobre a oferta e organização curricular da disciplina de Ensino Religioso “no que se refere à composição do corpo docente dos conteúdos da metodologia, da avaliação e da formação continuada de professores” (PARANÁ, 2008, p.44), pelo Estado no início da década de 2000.

O que também se ressalva são as influências explícitas da ASSINTEC e da FONAPER na formatação dos temas estruturantes da SEED/PR, por exemplo, na análise dos Informativos da ASSINTEC verificamos temas que abordavam a questão do Sagrado; da Temporalidade; Lugares sagrados; Textos Sagrados; Símbolos religiosos; Festas religiosas; Ritos - todos temas abordados nos Informativos da ASSINTEC. Observa-se o organograma da Diretriz Curricular sobre os conteúdos básicos de Ensino Religioso para 5ª série /6º ano conforme esse quadro abaixo:

⁸⁴ O documento foi organizado por uma equipe de técnico pedagógica da disciplina de Ensino Religioso. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_er.pdf. Acesso em: 22/12/2014



Quadro 4 - conteúdos básicos de Ensino Religioso para a 5ª série /6º ano
 FONTE: Paraná, 2008, p. 61.

Talvez, há que se refletir e de certa forma indagar, mas ao mesmo tempo compreender os laços ecumênicos que cercam as duas Instituições que desde década de 1970 autorizava cursos de atualização religiosa em quatorze municípios do Estado com o apoio da Associação das Escolas Católicas (AEC) e quais os objetivos dos cursos “aprofundar e atualizar os conhecimentos de fundamentação bíblica, e oferecer esclarecimento sobre a pedagogia da Educação Religiosa. Os conteúdos se pautavam na visão do Antigo e Novo Testamento” (PARANÁ, 2008, p.41). Na análise da Diretriz Curricular, verifica-se a tentativa de se romper com os laços ecumênicos que vinculou durante quatro décadas ASSINTEC e SEED/PR. Essa última, em vários trechos do documento da Diretriz Curricular sinaliza e fundamenta seu campo teórico considerações de ruptura o seu respectivo modo de funcionamento:

O espaço e o sentido do Sagrado, não se constituem, no entendimento dessas Diretrizes, como um *a priori*. Ao contrário, no contexto da educação laica e republicana, as interpretações e as experiências do Sagrado devem ser compreendidas racionalmente como resultado de representações construídas historicamente no âmbito das diversas culturas tradições religiosas e filosóficas. Não se trata, portanto, de viver a experiência religiosa ou a experiência do Sagrado, tampouco de aceitar tradições, ethos, conceitos, sem maiores considerações, trata-se antes, de estudá-las para compreendê-las, de problematizá-las (PARANÁ, 2008, p.48).

Ou seja, a citação revela a tentativa de problematizar o fenômeno religioso no campo das teorias científicas. Com isso a proposta apresentou uma articulação ao estudo do fenômeno religioso com o discurso pedagógico consistindo no reconhecimento da sua objetividade. Essa objetividade do documento da Diretriz Curricular que orienta a disciplina no Estado do Paraná, também optou por uma interpretação etimológica da religião, ou seja, entre o termo que remete a concepção de religião como *religio*, vocábulo relacionado à substantivação do verbo latino de infinitivo *religare* (religar, vincular; atar). A crítica apresentada pela Diretriz a essa interpretação é devido ao fato de essa vincular a condição de ser religioso a dependência, a subordinação e a restrição da liberdade, configurando com isso “religião como religação – consiste na ameaça da subsunção dos valores da moral pela religião, na subordinação da racionalidade moral aos domínios da fé” (PARANÁ, 2008, p.49).

A definição cuja origem remonta a Cícero, de religião entendida como o participio presente latino *religens* (o que acolhe ou cumpre), segundo a Diretriz Curricular mais próxima dos anseios que a proposta delineou como interpretação do objeto sobre o Sagrado, “reveste o termo religião de uma motivação ético-jurídica” (PARANÁ, 2008, p.49). Isso porque segundo José Ferrater Mora, ela impõe ao cidadão os deveres no culto aos deuses da Cidade-estado (2001, p.2506). O documento da Diretriz Curricular enfatiza uma perspectiva secularizada em relação a essa área de conhecimento, direcionando a compreensão dessa disciplina ao campo da construção da identidade, da pluralidade das confissões religiosas. Para concretizar o embasamento teórico, o Sagrado é ordenado ao mundo real, à política e ao dissenso, ao caótico, à não homogeneidade, “onde se dá a vida humana, por meio de ações de dissenso que objetivam a cisão da homogeneidade e da ordem que policiam e mantêm tacitamente relações de poder e de dominação (PARANÁ, 2008, p.50).

Sem dúvida, o documento da Diretriz Curricular do Paraná que orienta o Ensino Religioso fundamenta-se num recorte epistemológico, a-confessional. Por isso, “o tratamento da religião como objeto de estudo e não de fé” (PARANÁ, 2008, p.51). Para fundamentar essa **racionalização** (THOMPSON, 1995) e politização do homem religioso que o documento da Diretriz Curricular reivindicou como proposta, recorreu-se a autores críticos que desmistificaram o caráter alienante da religião e a sua vinculação aos esquemas de dominação,

contra a emancipação humana. Para conduzir esse entendimento de que o conhecimento religioso é um patrimônio presente no desenvolvimento histórico da humanidade, o documento da Diretriz Curricular fundamentou suas propositivas em Max Weber, na sua obra *A ética Protestante e o Espírito do capitalismo*, em Karl Marx e nas suas obras *A questão judaica* e *Crítica à Filosofia do direito de Hegel*, em Ludwig Feuerbach com *A essência do Cristianismo* e em Immanuel Kant e sua *Crítica da Razão Pura* (PARANÁ, 2008, p.51-56).

Assim, em consequência da leitura que podemos realizar sob a perspectiva do pensamento sócio-racial brasileiro, é estranho e no mínimo questionável não termos no documento da Diretriz Curricular que se postulou como crítica e de vanguarda nenhuma inclusão nas suas categorias de análise sobre a realidade sócio-religiosa brasileira, as contribuições de historiadores, antropólogos e estudiosos brasileiros em relação à questão religiosa no Brasil e suas adversidades. No texto apresentado do documento da Diretriz Curricular não há nenhuma problematização em relação à diversidade étnico-religiosa e sócio-religiosa, a respeito foi apresentada uma análise *en passant* (superficialmente). Há uma total **dissimulação** (THOMPSON,1995) aliada a ocultação e negação dos principais estudiosos sobre a questão e os conflitos em relação as religiões homogêneas e minoritárias. Predomina na narrativa construtiva do documento da Diretriz Curricular um viés de “democracia sócio-racial”. Esse documento da Diretriz Curricular foi publicado cinco anos após a implementação da Lei 10.639 de 2003 e não há nenhuma menção ou referência a ela; também não há nenhuma orientação teórica ou crítica, específica ao tratamento e barreiras que um professor poderia encontrar ao tratar em sala de aula das temáticas das religiões de matriz afro-brasileira⁸⁵.

No texto argumentativo do documento, a Diretriz Curricular expressa a consolidação de uma proposta sem confronto, sem ruptura, atemporal, em que o profissional da educação, ao se orientar pelo documento da Diretriz Curricular,

⁸⁵ O Jornal do Paraná *Gazeta do Povo*, publicado 16 de março de 2010, traz no título de sua matéria “As dificuldades de ensinar temas afro-brasileiros na sala de aula”. Não é o foco da pesquisa problematizar o que constatamos no texto do documento da diretriz curricular com a reportagem, mas essa tem o intuito de ilustrar as lacunas muitas vezes proporcionadas quando não se tem a preocupação de superá-las nas diretrizes. Disponível em: www.gazetadopovo.com.br/educacao/conteudo.phtml?id=983233. Acesso em: 22/12/2014

terá que somente disseminar os estudos e os ensinamentos do fenômeno religioso. No entanto, importante considerar que os encaminhamentos metodológicos sinalizaram alguns procedimentos como aula dialogada a partir da experiência religiosa do aluno e seus conhecimentos prévios. O documento da Diretriz Curricular orienta ao professor uma posição crítica, objetiva em relação ao Sagrado e ao seu papel sociocultural, exercendo com isso um papel de mediador (PARANÁ, 2008, p.65). A controvérsia, em relação ao que a Diretriz orienta, talvez esteja em **dissimular** as questões conflituosas que envolvem as religiões homogêneas e as minoritárias. O texto não enfatiza as intolerâncias e as perseguições históricas que essas sofreram e sofrem na sociedade brasileira. O texto transmite que *a priori* o professor no seu cotidiano escolar tenha a compreensão de todos os fatores que envolvam a temática religiosa brasileira e sugere ao professor que “faça um levantamento de questões ou problemas envolvendo essa temática para que os alunos identifiquem o quanto já conhece a respeito do conteúdo” (PARANÁ, 2008, p. 66). Também não há na redação do texto nenhuma referência ou pressuposição ao debate e à problematização do Estado laico e do Ensino Religioso, parte-se do pressuposto que essa questão estava superada.

4.5.1 Análise do Caderno Pedagógico de Ensino Religioso do Paraná – Sagrado do Ensino Religioso

O método de análise visou, nesta parte do trabalho apresentar os resultados da análise do Caderno pedagógico de Ensino Religioso do Estado do Paraná⁸⁶. O caderno possui oito unidades temáticas e cada uma com encaminhamento metodológico com várias ilustrações, dirigido a 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, publicado no ano de 2008. O material pedagógico visava propiciar aos professores do Estado subsídios para a prática pedagógica. O texto apregoa que “o que se vive atualmente é uma sociedade pluralista, que expressa no Estado não-confessional e laico, que garante os direitos fundamentais de liberdade religiosa e de expressão religiosa” (BIACA et al., 2008, p.10). Na introdução, o material encaminha suas orientações enfatizando

⁸⁶ Optou-se pela análise somente desse material na região por esse constar uma fundamentação de conteúdo e orientações aos professores, sendo que o material está disponível em todas as escolas públicas do Estado do Paraná.

“as principais diferenças entre as ‘aulas de religião’ e o Ensino Religioso como disciplina escolar” (BIACA et al., 2008, p.11).

Aborda na primeira unidade, o *Respeito à Diversidade religiosa*, a legislação que assegura a liberdade, o direito de professar a fé, à liberdade de opinião e expressão. Na segunda unidade, *Lugares Sagrados*, direciona sua justificativa dos motivos de determinados espaços adquirem um significado de sagrado, religioso, para os grupos, como, por exemplo, os lugares da natureza com rios, montanhas, ou, construídos como cidades sagradas, sinagogas. Na terceira unidade, *Textos Sagrados Oraís e Escritos*, aborda como as tradições religiosas preservam a mensagem divina ou como as tradições guardam e transmitem de forma oral e escrita os textos sagrados. Na quarta unidade, *Organizações religiosas*, problematiza as religiões a partir das estruturas hierárquicas. Na quinta unidade, sobre os *Símbolos Religiosos*, destaca no conjunto de expressões comunicantes de significados, formados por sons, formas e gestos. Na sexta unidade, sobre os *Ritos*, aborda as práticas celebrativas das diferentes tradições e manifestações religiosas, como por exemplo, os ritos de passagem, de batismo, de casamentos. Na sétima unidade, *Festas Religiosas*, descrevem-se os eventos organizados com objetivos próprios, como, por exemplo, as festas juninas, as festas de casamento. Na oitava, *Vida e morte*, aborda as respostas elaboradas pelas tradições religiosas para explicar a vida, a morte, a possibilidade de vida além da morte, o niilismo, a reencarnação, a ressurreição e a ancestralidade.

No que se refere às unidades de leitura e os modelos estruturadores do Caderno Pedagógico de Ensino Religioso, identificou-se que na página de abertura da primeira unidade há a imagem de quatro religiosos (FIGURA 5) representando as religiões pentecostais, neopentecostais, judaica, candomblecista e da Igreja Católica Romana. O Ensino Religioso, segundo orientações do caderno pedagógico do Paraná, pertence ao universo da cultura e sua relevância encontra-se nos aspectos culturais e cognitivos (BIACA et al., 2008,p.18).

Os organizadores do caderno se preocuparam em fundamentar e ressaltar a importância da diversidade cultural como um aspecto *sui generis* para o gênero humano e o quanto essa diversidade constitui-se como “patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das futuras gerações” (BIACA et al., 2008,p.19). Contudo, para além do modo pelo qual os assuntos foram tratados, percebemos a falta na construção do texto das formas de combate às hierarquias culturais, muito comum na concepção descritiva da cultura cujo “principal ponto dessa concepção era definir uma variedade de fenômenos que poderiam ser analisados de uma maneira científica, sistemática” (THOMPSON, 1995, p.5). Isso se manifesta na construção teórica subjacente que compreende a pluralidade como garantia de uma interação harmoniosa e observa-se o uso da estratégia típica de **padronização** (THOMPSON, 1995, p.5) para garantir e assegurar um discurso sem especificar de que sociedade, por exemplo, o caderno estava tratando.



Figura 5 – quatro religiosos representam algumas religiões.

FONTE: BIACA et al, 2008.

Constata-se no caderno pedagógico cuja função é orientar o professor da disciplina de Ensino Religioso uma estratégia típica da **eufemização** que facilita a dissimulação das relações sociais; “ações, instituições ou relações sociais são

descritas ou redescritas de modo a despertar uma valorização positiva” (THOMPSON, 1995, p.84). Usa uma ilustração que remete ao cenário sócio-religioso brasileiro, mas em nenhum momento trata no seu texto desse cenário, reportando somente as questões mais gerais e universais do direitos humanos, inclusive citando trechos de sua Declaração Universal, não problematizando as relações conflituosas da história religiosa no Brasil. Como podemos verificar no trecho abaixo:

A diversidade religiosa presente nas sociedades é um elemento significativo que promove a união ou a fragmentação das comunidades, não importando se estão como minoria ou maioria – o que é uma questão relativa: até porque quem é maioria aqui pode virar a minoria logo ali (BIACA et al., 2008,p.20).

Sobre a citação acima, cabe salientar, e talvez fosse importante na orientação ao professor da disciplina, resgatar um dado reflexivo sobre as religiões minoritárias e majoritária no Brasil. As primeiras sofreram e sofrem um processo de dizimação, haja vista as manifestações religiosas dos povos indígenas no Brasil. As alternativas e encaminhamentos construídos pelo Caderno Pedagógico de referir somente a Declaração Universal dos Direitos Humanos e não realizando nenhuma referência ao Plano Nacional Direitos Humanos (PNDH) e à Conferência Nacional Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR), direcionam o debate para o cenário mais micro da nossa realidade. A referência que o caderno Pedagógico faz sobre as exclusões sociais, sejam elas racial, de gênero, religiosa e cultural (BIACA et al., 2008,p.21), sugere desdobramento de conflitos deslocados do cotidiano da realidade brasileira. A estratégia da **universalização** (THOMPSON, 1995, p.83) ocorre ao se referir às situações macro. Uma alternativa para o Caderno Pedagógico seria se reportar ao Plano Nacional Direitos Humanos brasileiro.

No mesmo rumo, identificamos na análise do material uma perspectiva imanente de direcionar a disciplina de Ensino Religioso para o viés não catequético e indicar e dimensionar o encaminhamento metodológico das “interrelações sociais humanos de respeito às variadas formas de existir, é que se propõe refletir com os educandos” (BIACA et al., 2008,p.24). Para isso o caderno espelhou-se nos princípios significativos da declaração universal dos Direitos Humanos tendo como eixos: Pessoa – Dignidade – Pessoa com

dignidade – inferindo com a Igualdade – Solidariedade. Como orientação metodológica para destrinchar os eixos sugeridos, o caderno pedagógico sugere “a leitura de alguns artigos do texto da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão” (BIACA et al., 2008, p.24). Da mesma forma orienta a necessidade de relacionar os conteúdos dos artigos com as situações contemporâneas, sinalizando como encaminhamento metodológico a ênfase na contradição e na analogia às crenças e tradições religiosas:

Também cabe uma analogia às crenças e tradições contextuais das organizações religiosas, caracterizando que, em certa medida, é o que acontece nas diferenças entre as tradições: o que parece divergente entre as religiões pode ser somente um contexto de como se vê o sagrado, de como ele foi constituído em cada momento histórico de formação das organizações religiosas, verificando-se, neste contexto, os lugares e a cultura em que cada povo expressa sua crença religiosa (BIACA et al., 2008,p.24).

Qual o principal efeito do trecho acima? Sustenta uma forma de compreensão do mundo e das manifestações religiosas numa identidade coletiva, constituindo as diferenças somente na forma como se vê o sagrado - situando o leitor por meio da estratégia de **unificação** (THOMPSON, 1995, p. 86).

Como já salientado, mais do que isso a ruptura da continuidade se estabelece num campo de disputa e confrontação epistêmica. Significando nesse caso algo acima da aparente diferença de ver o sagrado, mas de visões de mundo, de perspectiva histórica de como conceber o conhecimento sobre a ciência, a sociedade e as identidades. Há uma importância salutar, e que os relatórios finais do PNDH e as CONAPIR fornecem como referência interpretativa, que é revirar o contexto sócio-histórico brasileiro, mapeando suas incongruências, perseguições, racismo e desrespeito com as religiões não hegemônicas. O Caderno Pedagógico orienta e descreve sobre os atos de desrespeito aos símbolos das diferentes tradições religiosas, entre eles as “imagens religiosas católicas, aos objetos do culto dos afro-descendentes, ou, ainda, a imitação debochada e estereotipada dos povos indígenas” (BIACA et al., 2008, p.25). Solicita então ao professor relacionar esses atos aos eixos da Declaração Universal de Direitos do Homem e do Cidadão.

Na primeira unidade foi possível detectar uma estratégia típica dos recursos gramaticais e sintáticos e que Thompson denomina de **nominalização** e **passivização** cujo objetivo “concentram a atenção do ouvinte ou leitor em certos temas com prejuízo de outros” (1995, p.88). Por exemplo, o texto da primeira unidade não cita a palavra hegemonia e não a relaciona ao catolicismo as palavras perseguição, racismo, agressões, preconceitos, que foram substituídas pela palavra desrespeito. Sobre a segunda unidade, o texto do Caderno Pedagógico explica como são constituídos os espaços sagrados e a dicotomia que o cristianismo “aponta constantemente para existência de polaridades: Deus e Diabo, lugares sagrados e lugares profanos, santidade e pecado” (BIACA et al., 2008, p.30). O texto acrescenta que os espaços sagrados podem ser constituídos tanto pelo ser humano, quanto pela natureza. Com isso, o texto exemplifica e descreve as casas de reza da população indígena, igrejas dos cristãos, mesquitas islâmicas, sinagogas dos judeus, terreiros de candomblé e umbanda. De acordo com o Caderno Pedagógico, esses espaços se configuram como um elo de passagem que permite a realização e o controle entre o mundo humano e o divino (BIACA et al., 2008,p.30-31).

O texto atende à expectativa no que tange a articulação com a Lei nº 9.745 de 1997, no que se refere a sua articulação com diversidade cultural e religiosa ao abordar os mais variados espaços sagrados, desde a cidade de Meca (Arábia Saudita) a Machu Picchu (Peru), o rio Ganges (Índia), o ritual indígena da pajelança, a árvore africana Baobá, como espaços e símbolos sagrados (BIACA et al., 2008,p.31). Contudo, enquanto outros espaços são apenas citados, o caminho de Santiago de Compostela (Espanha), de tradição católica, é contextualizado e destacado no texto da unidade. Enfatizando, o texto destaca a história do Apóstolo Tiago, que foi sepultado e todo o percurso trilhado pelos discípulos de são Tiago (Teodoro e Atanásio) “é hoje conhecido caminho de Santiago de Compostela” (BIACA et al., 2008,p.33).

Nos encaminhamentos metodológicos houve a preocupação de trabalhar a relação entre o sagrado os fenômenos da natureza, com isso, o caderno pedagógico resgatou uma narrativa mitológica da nação Kaingang sobre as Cataratas do Iguaçu (Paraná, Brasil) e relacionou o texto narrativo com atividades de produção de aprendizagem. Também fez referência ao Candomblé e aos seus líderes espirituais como Babalorixá e a Yalorixá e a importância que

essa manifestação religiosa dá aos espaços sagrados manifestados natureza e no compromisso em proteger preservar rios e matas em reverência aos orixás. No entanto, o material didático não reproduz nenhuma atividade de produção de aprendizagem a partir do texto.

Sobre a terceira unidade, o texto do artigo explicita que a oralidade e a escrita são uma forma de “expressar e disseminar os ensinamentos das diversas tradições e manifestações religiosas” (BIACA et al., 2008,p.40). O Caderno Pedagógico salienta que o Ensino Religioso deve abordar os textos sagrados com sentido da prática da diversidade cultural e religiosa. Desse modo, ao analisar os argumentos e as suas justificativas teóricas de apresentar uma proposta pedagógica mais vinculada à perspectiva imanente de se conhecer as tradições religiosas, é perceptível a tentativa de se romper o lastro confessional. Para isso, os autores respaldam os seus argumentos para desenvolver o conteúdo da unidade em assertivas antropológicas, históricas, filosóficas, teológicas, estabelecendo com isso, conforme nossa avaliação, um avanço didático. Principalmente ao expressar que “os textos sagrados nascem do mito, pois, nesta forma simbólica de expressão, as pessoas buscam encontrar explicações para a sua realidade, orientações para a vida e para o pós-morte” (BIACA et al., 2008,p.41). O texto salienta e contextualiza os textos sagrados que não nascem prontos e acabados, sendo esses pertencentes a uma construção histórica de um “povo, de uma civilização, conforme o juízo crítico de sua forma de vida na concretude da vida terrena” (BIACA et al., 2008,p.25), assim como a oralidade e a escrita como ferramentas importantes na transmissão das mensagens sagradas de cada cultura.

O apontamento da ciência da religião aparece como inspiração para explicar que os textos sagrados foram “escritos por mãos humanas, e esse humano pensa e reflete a sua cultura, a sua história, o meio social de seu tempo (BIACA et al., 2008,p.42). Uma espécie de dessacralização permeada pela interpretação e valorização da mensagem sagrada como um alicerce da doutrina da fé, mas que ao mesmo tempo, tendo cuidado de orientar o professor do sentido da vida e do eixo da condição da existência, é o que texto descreve. Há uma relação ambígua, nas sublinhas das orientações que o caderno estabelece com o leitor que irá conduzir esses ensinamentos na sala aula, principalmente porque o texto do caderno não consegue estabelecer de forma efetiva o lugar da

religião, da ciência e da fé, até mesmo as suas convergências. Essa ambiguidade, no texto do Caderno Pedagógico, está não especificamente nessa unidade, mas disposta ao longo de várias unidades; margeando para uma perspectiva empírica da ciência religiosa, mas, seguindo os passos da ASSINTEC, opta por interromper esse caminho para apresentar as características das diferentes manifestações religiosas.

No material pedagógico é escrita em destaque lista com os principais livros das tradições religiosas, entre eles: *Corão*, livro sagrado do Islã; *Pali Tripitakan*, texto sagrado do Budismo; *Vedas*, livro sagrado do Hinduísmo; *Bíblia*, livro dos cristãos; *Tao te Ching*, texto chinês da tradição Taoista; *Tanach*, coleção dos livros sagrados do judaísmo; *Kita- i- Agdas*, livro sacratíssimo da principal obra de Bahá'í'u'Llah. Ao final, sem nenhum destaque, mas presente no texto, há citação das tradições religiosas afro-brasileiras. O material pedagógico destaca que essas, juntamente com as tradições religiosas indígenas, não têm textos sagrados e “seus textos se mantêm na forma oral” (BIACA et al., 2008,p.46). De qualquer forma, vale salientar o que fica explícito e, utilizando o conceito Stela Guedes Caputo (2012), a unidade realiza uma concessão didática, que podemos interpretar com a formulação da autora para tais casos, como **superficialidade inclusiva** (p.230). Em relação as outras manifestações religiosas, o texto menciona os elementos centrais das doutrinas e mandamentos, em relação às menções aos orixás, ou sobre as origens das manifestações das diversas tradições afro-brasileiras e a relação dessas como o continente africano.

O texto do caderno pedagógico limita-se na lógica da concessão didática e da superficialidade inclusiva ao descrever que nas tradições religiosas afro-brasileiras, a oralidade é o principal meio de mensagem sagrada e por meio dessa “encontram-se mitos, lendas, canções, contos, danças, provérbios, adivinhações e ritos para vivenciar e perpetuar suas crenças e tradições” (BIACA et al., 2008,p.46). O que faltou ao material pedagógico foi acrescentar que muito mais do que perpetuar crenças e tradições, há um conjunto de saberes que caracterizam a história das religiões afro-brasileira desde a sua diáspora. Entre eles todo o processo ressignificação cultural, as diferenças ritualísticas, a estética, as hierarquias, a história dos orixás, os sujeitos e as suas vivências, as

práticas e as aprendizagens que não foram nem de perto sinalizadas na terceira unidade sobre textos sagrados, orais ou escritos.

A quarta unidade, que tem como tema *Organizações religiosas*, apresenta como objetivo demonstrar que a importância de uma “organização religiosa é preservar as orientações contidas nos textos sagrados, as quais devem guiar o bem viver de seus seguidores” (BIACA et al., 2008,p.50). O material concebe às religiões afro-brasileiras um maior destaque, principalmente ao candomblé e à umbanda, descrevendo as funções dos Babalorixás e Yalorixás no que compete às características dos cargos, de “presidir sacrifícios⁸⁷; preparar e iniciar filhos de santo dentro do ritual próprio, preparar os orixás e ‘assentos’ respectivos; resolver qualquer questão surgida dentro do terreiro ou de pessoas que a ele recorram” (BIACA et al., 2008,p.56). A unidade descreve ainda toda a hierarquia presente num terreiro de Candomblé, desde a Yalorixá à Exi de Orixá⁸⁸. Importante ressaltar que os avanços e as “concessões didáticas” (CAPUTO, 2012, p.230) presentes na quarta unidade ilustram uma aproximação mais significativa aos cultos afro-brasileiros. Isso foi possível de ser verificado no encaminhamento metodológico dessa unidade, que orienta uma reflexão do professor junto aos alunos e alunas sobre o respeito às diferentes formas de organização das tradições religiosas e descreve entre as várias tradições hegemônicas um trecho dos papéis e funções do culto afro:

No culto afro-descendente existem os Babalorixás, quando homens e as lalorixás, quando mulheres, que são responsáveis pelo terreiro e pelas obrigações. São eles o pai e a mãe de santo. Detalhando melhor, a palavra iyá do yoruba significa mãe, babá significa pai (BIACA et al., 2008,p.61).

Se por um lado esse trecho poderia sinalizar um avanço no trato e jeito de trabalhar didaticamente o tema em questão, por outro lado não deixa de ser ideológico, pois trata de uma **acomodação**. Isso porque o que mais aflige e reflete no cotidiano das relações das religiões hegemônicas e as religiões afro-brasileiras são as perseguições, estigmas, preconceitos (ORO, 2007, p.46), tema que não é tratado na unidade e nem no Caderno Pedagógico, persistindo

⁸⁷ As religiões matrizes afro-brasileiras utilizam a terminologia não do sacrifício e sim a sacralização.

⁸⁸ Filho de santo em geral

um discurso da formação da identidade racial e religiosa brasileira de democracia e harmonia. Nesse sentido, ao analisar a quinta unidade, *Universo simbólico religioso*, entre as várias nuances do que formam os significados estruturantes dos símbolos, a unidade trata de um único orixá, Yamanjá, que sétima unidade é novamente citada, numa perspectiva sincrética, pois a festa de 02 de fevereiro da orixá é vinculada a “data que se comemora esta tradição no Brasil é um paralelo a uma festa religiosa cristã, a Nossa senhora dos Navegantes” (BIACA et al., 2008,p.98). Tendo em vista aquilo que se propõe um material didático em contraposição ao catequético, ao trabalhar no estudo dos símbolos, os produtores do material perderam uma grande oportunidade de confrontar e esclarecer as formas distorcidas e geradoras de inúmeros ataques que os cultos afros sofrem em torno do orixá Exu, principalmente dos neopentecostais.

Exu tornou-se o principal alvo das sessões de exorcismos das religiões neopentecostais. Exu para essas denominações é “demônio”, representado como “Exu caveira”, “Maria Padilha” sendo esse o causador de doenças, falta de emprego, dependência química, desentendimentos familiares (SILVA, V, 2007, p.214)⁸⁹. De todo modo, como já salientamos no contexto sócio-histórico desse trabalho, o fato da questão sócio-racial-religiosa deve ser sempre tratado com perspicácia e isso se insere em ressignificar todas as instâncias e formas com o intuito de combater o racismo. Como a unidade trabalhou o símbolo e o principal objetivo do Caderno Pedagógico é orientar o professor no trato e manejo da

⁸⁹ Recentemente o site de entretenimento Globo.com publicou no dia 29/01/2015 uma reportagem em que a a modelo e apresentadora Andressa Urach. Depois de realizar várias cirurgias para retirar hidrogel das suas pernas. Declarou: “Durante muitos dias fiquei em cima de uma cama, sem poder levantar, com muita dor, tomando muitos antibióticos para combater a infecção... Minha família é da Igreja Universal do Reino de Deus, mas sempre fui contra o fato de dar o dízimo ou a oferta e me afastei da igreja. Procurei outras religiões e fiz muitos trabalhos para conquistar muitas coisas e paguei valores muito altos em dinheiro pra isso! Fiz um pacto com uma pombagira que a cada um mil reais que eu ganhasse eu lhe daria um champanhe fora os valores de trabalhos e das festas de final de ano” Andressa continuou: “Eu conquistei tudo o que queria, mas me senti como se estivesse vendendo a minha alma, senti isso no meu coração, foi o que eu vivi. Então me afastei da religião e procurei a Cristo. Então, quase tudo que conquistei, eu perdi, inclusive quase minha vida! No meu coma no hospital passei pelo julgamento de Deus e me senti envergonhada do ser humano que eu fui, da minha arrogância e de todos os pecados que cometi! Ali eu senti a presença de Deus acima de mim e no meu coração, era um lugar muito claro e limpo e só estava ali minha alma e Deus. Me envergonhei e clamei a ele uma segunda chance pelo amor que eu tinha ao meu filho e queria ver ele crescer, pedi perdão a Deus e ele me perdoou! Me deu uma segunda chance e eu acordei do coma!”. <http://ego.globo.com/famosos/noticia/2015/01/fiz-um-pacto-com-uma-pomba-gira-diz-andressa-urach-em-rede-social.html>. Acesso no dia 04/02/2015

diversidade religiosa no Brasil, o material perdeu uma boa oportunidade de esclarecer e entrar numa das questões importante sobre o trato do orixá Exu.

No candomblé este é o mensageiro por excelência, grande comunicador, intermediário e segundo Stefania Capone (2009) “o restaurador da ordem do mundo, mas, ao mesmo tempo, como senhor do acaso no destino dos homens, desfaz as abordagens conformistas do universo, ao introduzir a desordem e a possibilidade de mudança” (p.54). Exu é quem leva as mensagens e pedido dos homens aos deuses e se incumbem de enviar a mensagem destes aos homens. Conhecer e entender os símbolos nas tradições religiosas torna o cotidiano das práticas educativas mais próximo do combate ao racismo e à discriminação. Saber que o culto à entidade Exu nos lugares de passagem, como nas encruzilhadas, portas e cemitérios, reflete simbolicamente que esse orixá tem na sua essência o caráter de abertura, de comunicador. Em outros momento da quinta unidade, há o resgate e a associação simbólica da chave, mas também associada ao sincretismo religioso como “São Pedro é o guardião da chave, que para os umbandistas é o Xangô Agodô” (BIACA et al., 2008,p.77).

Na sexta unidade, sobre *Ritos*, foi destacada num único trecho a descrição sobre a questão da morte, há um destaque que as tradições africanas nos cultos de Egun e Umbanda “buscam os aconselhamentos dos mortos” (BIACA et al., 2008, p.87), uma estratégia típica de **estigmatização**, de generalizar sem contextualizar a informação. A unidade seguinte traz ilustração com uma imagem de um orixá, sem nomear, mas trata-se pela imagem de um orixá segurando o espelho com a mão direita e um leque com a mão esquerda: é lemanjá. (FIGURA 6). Essa unidade trata das festas religiosas e descreve que “em algumas religiões africanas, existe a tradição da celebração de festas, entre as quais a que é realizada no início da primavera” (BIACA et al., 2008, p.96). Outras festas religiosas que são citadas, foram nomeadas como “a festa do Kikikoi” (BIACA et al., 2008, p.96), ritual Kaingang; a festa “dedicada a Inti, o deus sol, realizada no final do inverno, pelo povo Inca” (BIACA et al., 2008,p.97). Destaque ainda, as festas budistas, hinduístas como “Diwali (festa das luzes), Holi (chegada da primavera): “A música e a dança são elementos importantes das festividades” (BIACA et al., 2008,p.98). Também o texto da unidade cita a festa de lemanjá. Contextualizando que a “comemoração da festa de lemanjá é originária da África, mais especificamente da Nigéria. Na Nigéria há um rio chamado lemanjá”

(BIACA et al., 2008,p.98). Não obstante, para além de uma mera constatação; foi localizado nesse trecho em nome de um país do continente africano e em destaque a citação ao orixá não é deslocada de um contexto sócio-histórico “Iemanjá seria filha de Olokum (mar) e a mãe de grande parte dos orixás” (BIACA et al., 2008,p.98).



Figura 6 – Iemanjá.

FONTE: BIACA *et al.*, 2008.

Por um lado, pode ser feita uma leitura pelo lado otimista, observando os avanços possíveis. Por outro, podem ser interpretadas como fragmentações e até mesmo essas concessões didáticas, podendo refletir acordos possíveis juntamente a uma estratégia de acomodação. Pela perspectiva de uma ruptura emancipatória, um Caderno Pedagógico que se aproximaria dos anseios das reivindicações exigia mudanças completas na educação escolar, que o trecho presente na sétima unidade esteja presente em todos os conteúdos propostos no trabalho pedagógico. Especialmente quando se trata da constituição do campo religioso.

A oitava unidade aborda no caderno pedagógico a temática da vida e da morte e de forma sintética o material ilustra “algumas perspectivas religiosas para a vida após a morte” (BIACA et al., 2008,p.105). Entre as perspectivas em relação ao tema foram apresentadas a reencarnação, a ressurreição, o niilismo e a ancestralidade. Essa última foi apresentada pelo Caderno Pedagógico como

uma crença associada às “nações indígenas, candomblecistas, umbandistas, xintoístas e ao espiritismo” (BIACA et al., 2008, p.105). Mas não é associada de uma forma mais efetiva e explícita na produção do conhecimento, o tema nos encaminhamentos metodológicos.

Mesmo sendo publicado cinco anos após a Lei 10.639 de 2003, não há no caderno Pedagógico nenhuma referência ao campo da Educação das Relações Étnico-Raciais e a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira.

5. INTERPRETAÇÃO E REINTERPRETAÇÃO

A terceira fase proposta no referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade (HP) tem o intuito de ir além da Interpretação. Da forma como tem sido realizada nos estudos do NEAB-UFPR, optamos por utilizar para a interpretação o quadro de modos de operação da ideologia e as suas estratégias típicas de construção simbólica. A HP permitiu num primeiro momento indagar sobre o meu problema de tese e num segundo momento interpretar sobre idas e vindas dos fenômenos estudados. Analisamos documentos que foram construídos com consultas públicas dos movimentos sociais e dos cidadãos, como os Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDHs) de 1999 (publicado em 2002) e de 2009; Relatórios finais das Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial de 2005 e 2009 (CONAPIR); o relatório final da Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE) juntamente com o caderno de emendas e o documento de referencia da (CONAE) do estado do Paraná; os atos normativos que regulamentam o Ensino Religioso nos estados da Região Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná); as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Ensino Religioso e o Caderno Pedagógico de Ensino Religioso da Secretária de Estado da Educação do Paraná; os Boletins e Apostilas de formação da Associação Inter-Religiosa de Educação (ASSINTEC).

A finalidade argumentativa foi num primeiro momento compreender as influências e num segundo momento analisar a aplicação dos aportes teóricos construídos pelos movimentos sociais negros e pelos pesquisadores em relação ao combate às teorias raciais que determinavam a população branca como “superior” e a população negra como “inferior” e “degenerada”.

O desafio, cujo objetivo era responder se após todas as reivindicações (fundamentadas em pesquisas, relatórios, estudos) feitas pelos pesquisadores e pesquisadoras de diferentes áreas e ativistas, as políticas públicas implementadas na última década transitaram entre uma forma de emancipação que possibilitou a superação das formas simbólicas que subjogavam e reproduziam desigualdades e dominação assimétricas entre negros e brancos ou acabaram em políticas públicas de acomodação que dissimularam as reivindicações, transformando-as em aparentemente aceitas, mas incorporando parte das reivindicações e dos discursos emancipatórios.

Para tais fins a escolha de fenômenos sociais dentro de uma possibilidade de recorte de análise teve como foco proposições fomentadas pelas entidades dos movimentos sociais. Essas entidades ancoraram pautas reivindicativas e deram visibilidade a setores da sociedade civil, demonstrando para os gestores públicos e privados como desejavam ser tratados e referendados nos documentos normativos, nos livros didáticos, nos meios midiáticos e inclusive no processo de ensino aprendizagem, da escola básica ao ensino superior. Situações que eram veementemente combatidas e confrontadas nos movimentos sociais e que passaram a construir uma rede discursiva de busca de respeito, de valorização, de reconhecimento das identidades, da estética, das manifestações culturais, do regaste de personalidades históricas no cenário da política, das artes, das ciências, da literatura cujo efeito era a valorização da dignidade. Ecoaram na sociedade civil e nos relatórios finais e documentos das conferências e romperam em certa medida nos setores mais resistentes e que muitas vezes entendiam como naturais e corriqueiras as situações de racismo que passavam pela opinião pública como não sistemático e casual.

O conjunto de termos que configuraram o cenário educacional na busca de uma política educacional democrática encontra nas entidades civis grande contribuição. Quando trato as religiões não homogêneas como tradicionais e não primitivas, selvagens, fetichistas, referendo a essas manifestações religiosas e aos seus praticantes sentidos e características históricas próprias do seu contexto e do universo simbólico que cercam a sua experiência humana em que as sociedades se diferenciam nos aspectos culturais e nos tempos históricos.

A sociedade civil impeliu pelo viés das Conferências proposições temáticas que não somente instigaram novas formas discursivas e terminologias exemplificadas acima, como nos alertaram que as palavras não são neutras e não são imparciais, elas requerem uma posição teórica e política (COSTA, 2013, p.99). Programas e muitas iniciativas foram normatizadas em textos de lei, mas, no campo da aplicação e normativas que orientam essas práticas ficaram, segundo a análise empreendida na tese, muito no campo da superficialidade. As políticas públicas implementadas em resposta às reivindicações dos movimentos sociais se organizaram mais em acomodação e dissimularam ações.

Os PNDH, CONAPIR e a CONAE⁹⁰ são documentos com pouca repercussão tanto nos textos acadêmicos (na revisão bibliográfica pouco encontramos análises sobre eles), quanto nos documentos oficiais. Por mais que essas entidades tenham reunido os mais diferentes setores da sociedade civil e apresentado textos, orientações de temas que cercam o cotidiano social e escolar, a ausência de referências nos documentos analisados nesse trabalho revelam a falta de sintonia e de uma perspectiva acolhedora dos sujeitos que são as primeiras vítimas nessa relação desigual de expropriação de poder. As situações de reconhecimento foram explicitadas principalmente no que as CONAPIR têm a expressar no campo das discussões em torno da Lei 10.639 de 2003 e em relação às religiões de matriz afro-brasileira. Essa conferência, aliada às pesquisas sobre relações raciais no Brasil nas décadas de 1980, 1990 e 2000 e em torno da lei, foi silenciada nas políticas analisadas. Na análise do conteúdo dos Atos normativos, nos Boletins Informativos da ASSINTEC e nas Diretrizes Curriculares o discurso argumentativo e as teorias se reportaram aos clássicos europeus.

Buscamos, por meio da HP, traçando na análise do contexto sócio-histórico, discutir os conflitos, rupturas e superações do movimento social negro nas vertentes políticas, social e religiosa numa perspectiva histórica, lembrando que esse referencial ajuda-nos “a não esquecer circunstâncias, ou pontos importantes que, de um modo ou outro, deveriam, poderiam, influenciar na compreensão de determinados fenômenos” (GUARESCHI, 2000, p.82). Tal perspectiva tornou essa parte do texto extensa, mas necessária, devido à abrangência do tema em estudo e da complexidade de relacionar o estudo do pensamento social, as políticas de Ensino Religioso e a Educação das Relações étnico-raciais. Os campos de interação desses três temas permitiram na análise Interpretativa e Reinterpretativa aspectos contextuais importantes para a compreensão do contexto de produção dos discursos analisados, de determinadas características dos campos de estudo e das inter-relações entre eles.

⁹⁰ Nas Diretrizes Curriculares do Paraná há uma referência de consulta on line: A declaração Universal dos Direitos Humanos (PARANÁ, 2008, p.70). Também importante ressaltar quando da publicação desse documento já havia acontecido a primeira CONAPIR em 2005 e em 1999 e 2002 já havia duas conferências do PNDH.

Nessa análise verificamos o quanto as estratégias da **acomodação** e da **eternalização** (THOMPSON, 1995, p.88) sustentaram e sustentam o discurso da harmonia e da democracia racial, ao contrário do viés de ruptura implantado pelos críticos da democracia racial e a persistência da busca da emancipação política, religiosa e teórica impelida pelos diferentes setores da sociedade civil, entre eles o movimento social negro de confrontar o racismo brasileiro.

Quando se pretende realizar uma investigação social os caminhos e as interpretações são múltiplas, *a priori* não se sabe o que vai encontrar nas observações, ou se o problema posto em questão será solucionado. Isso ficou mais desafiador porque o método da HP e os seus referenciais permitiram na análise sócio-histórica romper com um campo-objeto estático, frio, que está ali para ser observado. Ao texto da análise sócio-histórica inserimos uma relação campo-sujeito em que insistimos constantemente na construção teórica daquela análise discursiva que havia uma preocupação de compreender a si mesmo, como sujeito pesquisador e todas as atenuantes que envolviam a temática e o pensamento sócio-racial e religioso brasileiros.

A esse respeito, a importância de se aproximar das origens das relações assimétricas entre brancos e negros em que os primeiros estabeleceram uma relação de dominação e de expropriação de poder. A análise do contexto sócio-histórico forneceu todas as ferramentas de compreensão, seja na análise mais macro quando nos referimos aos grandes clássicos e teorias eurocêntricas ou, na análise micro, quando nos referimos aos clássicos brasileiros que foram influenciados pelos primeiros. Houve uma preocupação estratégica de dividir e inserir na análise do contexto sócio-histórico a temática das religiões de matriz afro-brasileira no pensamento sócio-racial brasileiro. Isso possibilitou compreender que para além do debate sobre as relações raciais no campo social, político e econômico, a população negra brasileira, ao tratar e se referir a sua ancestralidade religiosa, tem e terá que confrontar com o racismo e a uma das suas formas mais cruéis, o **expurgo do outro** (THOMPSON, 1995, p.87).

A perspectiva que sustentamos na análise do contexto sócio-histórico parte de uma linha de raciocínio que compreende a importância de conhecer as origens dos aportes da teoria do racismo científico para melhor compreendê-lo e com isso confrontá-lo. Ao consultar um documento oficial cujo objetivo é orientar outros profissionais, em específico professores, verifica-se que seus

principais aportes teóricos se debruçaram sobre a questão religiosa num sentido de “desconstrução do paradigma da religião enquanto poder” (PARANÁ, 2008, p.51). Não obstante o reconhecimento dessa questão, cabe ressaltar conforme a análise de contexto sócio-histórico estruturada neste estudo, temas como intolerância, racismo, estereótipos, estigmas de um legado que configurou as religiões de matriz afro-brasileira a “fetichistas”, “primitivas” “selvagens” “feitiçarias” estão muito presentes no cotidiano da prática escolar como já analisamos.

A esse respeito, nos referimos como *modus operandi* da **dissimulação** (THOMPSON,1995,p.83) e da **acomodação**, o texto incorpora parte das reivindicações, inclusive ressaltando a importância da diversidade e do respeito aos diferentes e a pluralidade religiosa, mas oculta, nega uma das formas mais profundas da emancipação política: a superação do reconhecimento teórico-científico que sustentam as desigualdades assimétricas entre os indivíduos. Em específico no campo do Ensino Religioso a disciplina trabalha, conforme as suas normativas que buscam a persuasão do Outro, utilizando a estratégia da **universalização** (THOMPSON, 1995, p.83).

Procuramos na Análise Formal ou Discursiva estabelecer uma análise dos documentos orientadores, por entendermos a estrutura social da gestão educacional. O que podemos referendar na análise dos documentos dos pareceres, resoluções, dos Boletins Informativos da ASSINTEC, e da Diretriz Curricular do Paraná é que a ponte entre as novas narrativas das formas simbólicas exigidas pelos movimentos sociais negros por meio de pesquisas, reivindicações e projetos de lei foram e são diluídos em “doses homeopáticas”. Ou seja, partes dos discursos, que possibilitariam uma relação mais igualitária nas relações assimétricas entre negros e brancos, foram incorporadas nos documentos orientadores analisados.

Essa constatação se situa no quadro geral do sistema nacional de educação. Apesar do regionalismo do estudo e do recorte específico da análise empregada, conferimos ao trabalho empírico uma compreensão das instâncias de análise discursiva que se encaixariam nos diferentes eixos organizadores das disciplinas curriculares e nas diretrizes do sistema educacional brasileiro.

O reconhecimento desse aspecto permitiu na análise argumentativa estabelecer e propor evidências do quanto as formas simbólicas entre o que se

propõe o PNDH e a própria CONAPIR está distante do proposto pelos marcos legais analisados. Isso fica explícito quando se conhece o conjunto de ideias teóricas e normativas que a FONAPER exerceu na divulgação da nova concepção de Ensino Religioso brasileiro desde 1998, tendo a função de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, bem como em divulgá-lo e entregá-lo à instância diversas da educação brasileira, entre as quais o Conselho dos Secretários de Educação (CONSED), o setor de currículos do MEC (JUNQUEIRA, 2000, p.192)

A análise realizada constata que a sua narrativa argumentativa traça um perfil mais de acomodação do que emancipatória. Mesmo tendo uma linha argumentativa mais próxima das significações das Leis 10.639 e 11.645, a ASSINTEC não conseguiu dar lugar social às religiões de matriz afro-brasileiras no que tange as suas africanidades enquanto sujeito produto de conhecimento e de cultura, por isso, não foi difícil de estranhar a ausência, a ocultação de personagens importantes e atuais da literatura afro-brasileira.

Conforme já mencionado, a ASSINTEC é órgão sistematizador cuja função de coordenar e orientar ajustou-se com a FONAPER no esforço de articulação do modelo de discurso do Ensino Religioso no Brasil (JUNQUEIRA, 2000). Nossa análise de instâncias tão regionais faz-nos acreditar que por mais que as Conferências, em específico a CONAPIR, apresentem e reivindiquem um discurso emancipatório, ao passo que as instancias gestoras e formadoras mais presentes no cotidiano escolar têm uma postura dissimuladora e acomodativa cujo resultado é manter as relações assimétricas entre brancos e negros e um contexto de discriminação das religiões afro-brasileiras.

Como forma de realizar uma síntese final retomamos a proposta da tese de analisar as políticas de Ensino Religioso, confrontando o trato da disciplina e a implementação da prática curricular com os artigos 26 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (modificadas pelas leis 10.639/06 e 11.645/08).

O desenvolvimento da análise do contexto de produção permitiu e desafiou-nos a investigar a gênese e as matrizes epistemológicas e ideológicas do racismo. Nesse caso, as leituras e reflexões conduziram a elencar pensadores que foram influenciados pelo iluminismo, mas não conseguiram superar a visão racista da época em relação aos africanos e africanos da diáspora. A análise aponta como tais perspectivas permanecem como legado de uma ciência

marcada pelo eurocentrismo e legitimado por cânones, mantendo uma tradição de hierarquia étnico-racial que inferioriza os negros. Por outro lado, mais do que evidenciar o contexto e o legado dessas formas de hierarquizar os seres humanos, a pesquisa possibilitou a descoberta de autores que fizeram frente a essas concepções teóricas. Autores que possibilitaram e instigaram ao pesquisador a fazer do seu corpo negro “um homem que interroga” (FANON, 2002, p.21). Sem dúvida, um dos principais resultados que a pesquisa e as leituras proporcionaram e podem proporcionar ao indivíduo e a quem pesquisa, são as descobertas. Principalmente quando essas descobertas mexem e alteram a consciência de forma imanente, possibilitando elaborar um conjunto de ideias voltadas a romper com estruturas normativas que acomoda e harmoniza o racismo estrutural brasileiro.

A partir da percepção da iniciativa histórica de Aimé Césaire (2010); Marcien Towa (1979); Théophile Obenga (1990); Nkolo Foé (2013), foi possível visar uma trajetória do pensamento sócio-racial e religioso brasileiro com os documentos normativos que regem o Ensino Religioso na região Sul do Brasil. A constatação geral é as iniciativas históricas de emancipação, preservação, denúncia e sugestões de como tratar e respeitar as contribuições ontológicas e políticas da população negra brasileira, em específico as religiões de matriz afro-brasileira, foram incorporadas de forma muito parcial. Os pareceres e resoluções, boletins informativos e caderno pedagógico ainda tratam as temáticas e o conjunto das formas simbólicas que cercam a relação da população negra brasileira com o seu legado histórico, com dissimulação, ocultação e silêncio. O que foi possível constatar é que mesmo alguns espaços de interlocução com movimentos sociais, como as conferências, as demandas e as indicações foram ocultadas.

A análise do contexto de produção e a análise formal foram orientadas pelo olhar sobre as dicotomias entre processos de acomodação das reivindicações em detrimento de uma política emancipatória. Daí todo o empenho em identificar o tipo de avanço e o tipo de inclusão didática que foi concedido. Não se negam os avanços, mas os resultados apontam que majoritariamente o que ocorre é a acomodação das demandas dos movimentos sociais negros.

A pesquisa constatou que os estudos e análises desse segmento da população brasileira são registrados desde 1579 (SÁ JUNIOR, 2010). Estudos

cercados de deturpações, estereótipos, preconceitos, mas que permitiram entender por meio dos estudos de Liliana Porto (2014), Yvone Maggie (1986) e Peter Fry (2006) categorias que associaram o “medo do feitiço”, a “feitiçaria”, a “magia negra” e toda a carga de estigmatização às religiões de matriz afro-brasileira e à população negra. Com isso ocasionando perseguições, repressões e todo o conjunto de preconceito racial e religioso. Os documentos normativos e orientadores analisados não fizeram nenhuma menção sobre esses fatos e de autores clássicos que ao longo da história do pensamento social brasileiro, trataram desse assunto; entre eles Nina Rodrigues (1900) e Arthur Ramos (2001[1934]).

Os manuais pedagógicos e os boletins informativos trataram de forma episódica da pesada carga de estigmatização às religiões de matriz afro-brasileira, optaram por um discurso de (suposta) harmonia e democracia, fazendo uso em especial da estratégia de **legitimação** (THOMPSON, 1995, p.82) ou de deslocamento dos sentidos, relativos à discriminação racial e religiosa ao campo que reconhece de certo modo o preconceito. Nos boletins da ASSINTEC analisados verificou-se que a forma encontrada pela entidade foi relatar as experiências e não as problematizar e confrontar. Tal postura, procuramos na análise dos documentos respeitá-la, até mesmo porque trabalhamos com uma amostra que não permite estabelecer um juízo de valor definitivo sobre uma entidade que atua no campo de formação de professores e professoras por cerca de quarenta anos. Mas a análise, dentro de seus limites, aponta que uma entidade com tanta expressão no meio formativo de professores e professoras de Ensino Religioso poderia ser mais incisiva no campo que cerca as intolerâncias religiosas.

Sobre o Estado Laico e o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras, estabelecemos uma postura de problematizar e promover uma reflexão no corpo do trabalho escrito. O Ensino Religioso como área de conhecimento, direcionado como docência pública e longe dos ditames catequéticos e proféticos das instituições religiosas, se caracteriza como uma rede de categorias analíticas que transita interdisciplinarmente em todas outras áreas de produção do conhecimento. Assim, segundo Sergio Junqueira explicita, o esforço de escolarização da disciplina, ao longo de décadas de pesquisas foi fazer do Ensino Religioso não ser “mais uma questão de igrejas, mas de escola. Para tal,

deve assumir uma face coerente com todo o processo do sistema de ensino” (JUNQUEIRA, 2000, p.23).

Se a produção de conhecimento cientificamente comprovado e historicamente construído pelo ser humano é o que designaria a presença de determinada área conhecimento a estar presente nos bancos escolares e se o intuito dessa disciplina é provocar a reflexão crítica sobre os procedimentos dos modos do conhecer, o Ensino Religioso se voltaria para uma vertente de fundamentação teórica e crítica das experiências práticas e realistas do cotidiano dos indivíduos, levando à reflexão crítica sobre as experiências religiosas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ANDRADA E SILVA, J. B. **Projetos para o Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- ALMADA, S. **Abdias Nascimento**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- ALVES, M. C; BARRETO, N. J; **A fundação Cultural na III Conferência Mundial de Combate ao racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.
- ALVES, L. E. A. **Noções de Direito Administrativo, módulo 1**. 1 ed. Brasília: Vestcon Editora, 2012.
- ALVAREZ, M.C. **Controle Social**: notas em torno de uma noção polêmica. São Paulo em Perspectiva. 18(1). São Paulo: 2004.
- ALEXANDER, J. C. “A importância dos clássicos”, in. GIDDENS, A. e TURNER, J. (orgs). **Teoria Social Hoje**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- AMARAL, A. **O Brasil na crise atual**. São Paulo: Ed. Nacional, 1934.
- ASSINTEC. **Informativo da ASSINTEC**: Subsídios para o Ensino Religioso. Curitiba, nº 17, abr – jun 2004. 5p.
- ASSINTEC. **Informativo da ASSINTEC**: Subsídios para o Ensino Religioso. Curitiba, nº 21, abr – jun 2007. 14p.
- ASSINTEC. **Informativo da ASSINTEC**: Subsídios para o Ensino Religioso. Curitiba, nº 25, Novembro - Dezembro 2008. 12p.
- ASSINTEC. **Informativo da ASSINTEC**: Subsídios para o Ensino Religioso. Curitiba, nº 26, abr – jun 2009. 19p.
- ASSINTEC. **Informativo da ASSINTEC**: Subsídios para o Ensino Religioso. Curitiba, nº 28, abr – jun 2010 15p.
- ASSINTEC. **Informativo da ASSINTEC**: Subsídios para o Ensino Religioso. Curitiba, nº 29, 2º semestre 2010. 12p.
- ASSINTEC. **Informativo da ASSINTEC**: Subsídios para o Ensino Religioso. Curitiba, nº 30, 1 semestre 2011. 14p.
- ASSINTEC. **Informativo da ASSINTEC**: Subsídios para o Ensino Religioso. Curitiba, nº 31, abr – jun 2011. 14p.
- ASSINTEC. **Informativo da ASSINTEC**: Subsídios para o Ensino Religioso. Curitiba, nº 32, 1º semestre 2012. 13p.
- ASSINTEC. **Informativo da ASSINTEC**: Subsídios para o Ensino Religioso. Curitiba, nº 33, 2º semestre 2012. 14p.
- APPLE. M. W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. Tradução de Sérgio Bath. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ARAUJO, C.D. **RELAÇÕES RACIAIS, DISCURSO E LITERATURA INFANTO-JUVENIL**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2010.

ARROYO, M. G. **Políticas Educacionais e Desigualdades: À procura de novos significados**. Educ. Soc., Campinas, v.31n.113, p.1381-1416, out-dez. 2010.

BASTOS, R. E. “Casa-Grande & Senzala”, in **Introdução ao Brasil**. Um banquete no trópico, 1. Org. Lourenço Dantas Mota. São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 1999.

BASTIDE, Roger. “Manifestações do preconceito de cor”. In: BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. **Branços e Negros em São Paulo**. Ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. 3ª edição. São Paulo: Nacional, 1971[1955].

BANTON, M. & MILLES, R. “Racism”, in CASHMORE, E. **Dictionary of Race and Ethnic Relations**. 3.ed. London/New York, Routledge, s/d.

BARROS, A. R. R; CAVALCANTI, C. B. “Os afro-brasileiros e o espaço escolar – por uma pedagogia do lúdico informal”. In BRAGA, M L de S, SOUZA, E P, PINTO, A F M (Org). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BARRETO, M. M. K. **Um projeto Civilizador: Revistando Faoro**. Lua Nova. Nº 36; pp 181-202.

BONAVIDES, P; AMARAL, R. **Textos Políticos da História do Brasil**, Vol. I, Brasília, Senado Federal, 1996.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; revisão técnica Paula Monteiro. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BUENO, E. **Brasil: uma história**. 2ª edição. São Paulo. Ática. 2003.

BRAGA, S. L.M; SOUZA, P. E; PINTO. M. F. A. In BRAGA, M L de S, SOUZA, E P, PINTO, A F M (Org). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL. PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS – II MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2002.

BRASIL/Câmara dos Deputados. Diário da Câmara dos Deputados, 12/03/1998, PL 4.155/1998, p. 5953-5985.

BRASIL. Relatório Final da I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial. 2005. Disponível em: [HTTP://www.seppir.gov.br/publicacoes/conapir.pdf](http://www.seppir.gov.br/publicacoes/conapir.pdf). Acesso em 14 de março de 2013.

BRASIL. Relatório Final da II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial. 2009. Disponível em: [HTTP://www.seppir.gov.br/publicacoes/conapir.pdf](http://www.seppir.gov.br/publicacoes/conapir.pdf). Acesso em 14 de março de 2013.

BRASIL. DECRETO Nº 7.037, de 21 Dezembro de 2009. Dispõe sobre o Programa nacional dos Direitos Humanos da Presidência da república. Ed.rev. Brasília: SEDH/PR,2010.

BRASIL/MEC. Conferência Nacional de Educação 2010. Construindo o sistema nacional de educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Relatório Final. Brasília, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Df:SenadoFederal,1988.Disponívelem<[HTTP://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/CON1988_05.10.1988/CON1988/con1988.pdf](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/CON1988_05.10.1988/CON1988/con1988.pdf) Acesso em 23 jan.2013.

_____. Presidência da República. Lei 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.Disponívelem:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 02/01/2014

BIACA, V et AL. **O sagrado no Ensino Religioso**. Curitiba: SEED-PR, 2008. (Cadernos pedagógicos do ensino fundamental).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Avaliação Final do Programa Diversidade na Universidade**. Brasília,DF:MEC,2008.Disponívelem:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 10/01/2014

BAZILLI, C. **Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

CABRERA, O. “ As representações sobre as religiões afro-brasileira no ensino médio – Goiânia e Aparecida de Goiânia”. In BRAGA, M L de S, SOUZA, E P, PINTO, A F M (Org). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

CAMINHA, P. V. de. **Carta a El rei D. Manuel**, Dominus: São Paulo, 1963.

CAPONE, S. **A busca da África no Candomblé: tradição e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Contra Capa livraria/Pallas,2009.

CAMPELO, M. M. “Cultura, religiosidade afro-brasileira e educação forma no Pará – os valores culturais afro-brasileiro chegam às salas de aula?” In BRAGA, M L de S, SOUZA, E P, PINTO, A F M (Org). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

CARNEIRO, E. **Antologia do negro brasileiro**. De Joaquim Nabuco a Jorge Amado, os textos mais significativos sobre a presença do negro em nosso país. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

CARVALHO, M. M. **A importância da bastidiana para os estudos históricos acerca da experiência religiosa afro-brasileira na América colonial portuguesa.** Anais do II Encontro Nacional do GT História das religiões e das religiosidades. Revistas brasileira de História da Religiões – ANPUH . Maringá (PR) v.1,n.3, 2009.

COSTA, H. “Africanas e africanos escravizados no Brasil” In. COSTA, H e SILVA, P. V. B. (orgs) **África da e pela diáspora: pontos para a educação das relações étnico-raciais.** Curitiba. PR: NEAB_UFPR. 2013.

CORNEL WEST, “The New Cultural Politics of Diffence”, October 53 (verão 1990), Disponível em: [file:///C:/Users/FERNANDA/Downloads/The New Cultural Politics of Difference%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/FERNANDA/Downloads/The%20New%20Cultural%20Politics%20of%20Difference%20(1).pdf) Acesso em 26/03/2014.

CORRÊA, M. **As ilusões da liberdade: a escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil.** 2 ed. Bragança Paulista; editora da Universidade São Francisco,2001.

CORRÊA, T. L. R; HOLANDA, R .M. A; JUNQUEIRA, A. R. S. **Aspectos legislativos do Ensino Religioso brasileiro: Uma década de identidade.** Revista Religião e Cultura – Vol. VI- n. 11/jan/jun 2007. P.9 - 42.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre a Negritude.** Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

COMTE, A. **Cours de Philosophie positive. La Partie Historique de la Philosophie Sociale.** 5ª.ed., idêntica à primeira, 6 vols., Paris, Scheleicher Frères Éditeurs, 1834.

CUNHA, Antônio L. **Sintonia Oscilante: Religião, Moral e Civismo no Brasil.** Caderno Pesquisa. Ed. Fundação Carlos Chagas. V.37. N.131. Maio/AGO. 2007.

CURY, C. R. J. **Cidadania republicana e educação: Governo provisório do Marechal Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente.** Revista brasileira de educação, n.27.p.183-191,2004.

D’ÁVILA, J. 1970. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945/** Jerry D’ávila: tradução Claudia sant’ana . – São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DIOP, C. A. **Civilisation ou barbarie.** Paris Afracaine, 1981.

DICKIE, M. A. S; LUI, J. D. A. **O Ensino Religioso e a interpretação da lei.** Horizontes Antropológicos, v 13, p.237-252,2007.

DANTAS, G, B. **Repensando a Pureza Nagô.** Religião e Sociedade, 8 ISER/Cortez e Tempo e Presença, Rio de Janeiro, 1982.

DA MATTA, Roberto. “Digressão: a fábula das três raças ou o problema do racismo à brasileira”. In: DA MATA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social.** Petrópolis: Vozes, 1981. p. 58-85.

DINIZ, D. Et al. **Laicidade e Ensino Religioso no Brasil.** UNESCO: Letras Livres: EdUnB,2010.

DU BOIS, W.E.B. **As almas da gente negra.** tradução, introdução e notas, Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.

- DUARTE, L. C. **Nísia Floresta; Vida e Obra**. Nata: UFRN, Editora Universitária, 1995.
- ESCANFELLA, C M. **Literatura Infante-Juvenil Brasileira e Religião**: Uma proposta de interpretação ideológica da socialização. Tese (doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. tradução, Ruy Jungmann; revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro, Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1994.
- EVARISTO, C. **Insubmissas Lágrimas de mulheres**. 2011, Ed. Nandyala.
- FACHINETTO, F. R; RAIZER, L; NEVES, E. C. “Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira”. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan/jun. 2007, p.124-157.
- FAORO, R. **Os Donos do Poder**: Formação do Patronato político brasileiro - 3ª Ed. Ver. São Paulo: Globo, 2001.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FARIAS M. S.I; VIEIRA, S. L. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- FERNANDES, F. A **Revolução Burguesa no Brasil**. Ensaio de Interpretação sociológica. ZAHAR Editores, Rio de Janeiro, 1975.
- FRANCO, MLPB. **Análise de conteúdo**.
- FRISANCO, A.F; TOLEDO, C.A.A. **O Ensino Religioso na escola pública brasileira**. Acta Scientiarum: 113-118. 2000.
- FRY, P. **As religiões Africanas fora da África o caso do Brasil**. Povos e culturas, Direção Artur Teodoro de Matos e Carlos Laranjo Medeiros. Secretário de redação Maria Cristina Pereira; nº 6 – 1998.
- FOÉ, N. **Entre negritude e Pós-colônia**: a sátira de Dakar ou a revanche ideológica do ocidente. Codesria: Boletim. Nº 1 & 2;2008.
- _____. “África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincianismo”? Acomodação de Atlanta ou iniciativa histórica? **Educar em revista** nº 47/ jan./mar. 2013. Editora UFPR.
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento-Referência**. CONAE, 2014. PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e regime de colaboração, 2013.
- FREYRE, G., **Casa-grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal/ Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso. – 51ª Ed.rev. – São Paulo: Global, 2006. – (introdução à historia da sociedade patriarcal no Brasil; 1).
- GUIMARÃES, A. S. A. “As elites de cor os estudos de relações raciais”. **Tempo Social Rev. Sociol.** USP, São Paulo, 67-82, outubro de 1996.

_____. “Contexto Histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil”, in SILVÉRIO, V. R. **Ações afirmativas nas políticas educacionais: contexto pós-Durban**. Org. Valter Roberto Silverio, Sabrina Moehlecke. São Carlos: EDUFCAR, 2009.

_____. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

GESTÃO e Políticas Públicas de Educação: Desafios Atuais, 2010, realizado em Pelotas nos dias 30 de novembro e 01 de dezembro de 2012. Prática Social e Educacional em Tempo Integral: O diálogo entre as práticas educativas e a gestão escolar, Dezembro de 2012.

GOES, L.F; SILVA, D. T. **O regime Internacionalmente de combate ao racismo e à discriminação racial**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA- Brasília: Rio de Janeiro, 2013.

GOIS; A. J. “O Diálogo Inter-Religioso Entre o Cristianismo e as tradições Afro-Brasileiras”. In: Amâncio, Íris Maria da costa (org.). **África-Brasil-África**. Matrizes Heranças e diálogos Contemporâneos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. p.86-97.

GOMES, N. L. “Apresentação”. In **Negritude: Usos e sentidos/Kabengele Munanga**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GOBINEAU, A. DE [1854] **Essai sur l'inégalité des races humaines**. Paris: Editions Pirre Belfond, 1967.

GONZALEZ, L. HASENBALG. **Lugar de Negro. Coleção Dois Pontos**. Editor Marco Zero. Perspectiva. São Paulo, 1993 Rio de Janeiro, 1983.

GIUMBELLI, E. **Religião, Estado modernidade**: notas a prop[osito de fatos provisórios. Estudos Avançados, V.18,p.47-62, 2004.

GIUMBELLI, E. **Mapeamento do Ensino Religioso no Brasil**: definições normativas e conteúdos curriculares. Proposta para o programa de apoio a projetos em saúde, direitos sexuais e direitos reprodutivos (PROSARE Edital 2007). Rio de Janeiro: ISER, 2007.

GUARESCHI, A, P. Org. **Os construtores da informação**: meios de comunicação, ideologia e ética. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUARESCHI, A. P; VERONESE, V. V. “Hermenêutica de Profundidade na pesquisa social”. **Revista Ciências Sociais Unisinos**. Volume 42 – Número 2 – Maio/Agosto 2006.

GIROUX; H. **Cruzando as Fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GROSGOUEL, Ramón. “Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais.” In: **Tábula Rasa** (Bogotá, Colombia), nº 4) enero-junio,pp.17-48, 2006.

GLEISER, M. “Medo do Fim”. **Folha de S Paulo**. 16-12-2012.

HASENBALG, C. A. "Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso". **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 63, p. 24-29, 1987.

Hegel, G. W. F. **Lecciones sobre la filosofía de la historia universal**. Título original: *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*. Traducción: José Gaos Editorial: Revista de Occidente, Madrid, 1989. 4ª edición. 701 páginas; 21 cm Colección: Biblioteca de Ciencias Históricas. Sección: Grandes Temas, v. 4

_____. "As imagens do negro na publicidade". In: HANSELBAG, C. e SILVA, N do V. **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. Rio de Janeiro, Vértice, 1988. P. 183-188

IYAGUNÃ, A. M. D. **Templos religiosos, Natureza e os Avanço tecnológicos**: Os saberes do candomblé na contemporaneidade. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2013.

JACCOUD, L de B e BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Jorge Zahar editor. Rio de Janeiro. 1990.

JESUS, E. R.; MIRANDA, A. S. "O processo de institucionalização da lei nº 10.639/03, In GOMES, N. L. (org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Ed. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

JUNQUEIRA, S R A; NASCIMENTO, S. L. "Concepções do Ensino Religioso". **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, v.16, n.1, p.783-810, 2013.

JUNQUEIRA, S R A. **História, Legislação e Fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: IBPEX, 2008.

JUNQUEIRA, S. **O Ensino Religioso no Brasil: estudo do seu processo de escolarização**. 2000. 238 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Pontifícia Salesiana, Roma: Itália, 2000.

JUNQUEIRA, S. WAGNER, R. **O Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004.

JUNQUEIRA, S; CORRÊA, R; HOLANDA, A. **Ensino Religioso**: aspectos legal e curricular. São Paulo: Paulinas, 2007.

KANT, I. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**; Ensaios sobre as doenças mentais. tradução Vinicius de Figueiredo. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

LOPES, J. R. "Censo 2010 e religiões; reflexões a partir do novo mapa religioso brasileiro". **Cadernos de ideias**. Instituto Humanitas Unisinos. Nº 182, ano 11; 2013.

LEITE, D. M. **O caráter nacional brasileiro**: história de uma ideologia. organizador [da coleção] Rui Moreira Leite. 7 ed. Ver. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

LUI, J. A. **Educação, Laicidade, Religião**: controvérsias sobre a implementação do Ensino Religioso em escolas públicas. 270 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2011.

LUI, J. A. “Entre Crentes e pagãos”: Ensino Religioso em São Paulo: in **Caderno Pesquisa**. Ed. Fundação Carlos Chagas. V.37. N.131. Maio/AGO. 2007.

LUZURIAGA, L. **História da Educação Pública**. Buenos Aires: Editora Losada, 1950.

MARIANO, R. **Neopentecostalismo**: os Pentecostais estão mudando. FFLCH-USP (dissertação de mestrado). 1995.

_____. Pentecostais em Ação: A demonização dos afro-brasileiros. In (ORG) SILVA, V. G. **Intolerância Religiosa**: Impactos do Neopentecostalismo no campo Religioso Afro-brasileiro. São Paulo; Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

MACEDO, E. **Orixás, Caboclos & Guias**: Deuses ou Demônios? 15 ed. Rio de Janeiro, Universal Produções, 1990.

MAIO, M C. “O Brasil no concerto das nações: a luta contra o racismo nos primórdios da Unesco”. **Revista História, Ciências, saúde**. Manguinhos. VOL.5 Nº02. Rio de Janeiro. PP 375-413, Julho/Outubro 1998.

MARX, K. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006.

MARX, K. ENGELS, F., **A ideologia Alemã**, parte 1. Londres: Lawrence 7 Wishart, 1970.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**, versão Castelhana de J. Merino, Comunicacion, 1976.

MONTESQUIEU. **Do Espírito das Leis**. Editora Nova Cultural, 2005.

MAGGIE, Y; FRY P. In RODRIGUES, N. **O animismo fetichista dos Negros Baianos**. apresentação e notas Yvonne Maggie e Peter Fry. Editora UFRJ. Rio de Janeiro, 2006.

MAGGIE, Y. “O medo do feitiço - verdades e mentiras sobre a repressão às religiões mediúnicas”. **Religião e Sociedade**, março, 1986.

MASINI, S. E. “Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação” in **Metodologia da pesquisa educacional** – 6 ed. - São Paulo, Cortez, 2000. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v11).

MORAES, P. R. B.; KULAITIS. L. F. M. **Controle social perverso e a policialização das políticas públicas**: o caso da Segurança com Cidadania. Encontro Internacional Participação, Democracia e Políticas Públicas: aproximando agendas e agentes; 23 a 25 de abril de 2013, UNESP, Araraquara (SP).

MICELI, S. A. “Força do Sentindo”. In BOURDIEU, P. **A economia das trocas Simbólicas**. introdução e seleção Sergio Miceli. 5 ed.- São Paulo: Perspectiva, 2004. – (Coleção estudos; 20/dirigida por J. Guinsburg).

MIGNOLO, W. **Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MUNANGA, K. **Negritude**: Usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Cultura Negra e Identidades)

MOURA, R. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. 2ª edição. Rio de Janeiro; Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. E Inf. Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

MOORE, C. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

_____. **A África que incomoda**. Sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. 2 edição ampliada. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

NABUCO, J. **O Abolicionismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977. 4ª edição.

NASCIMENTO, A. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: GRD, 1968a.

_____. **O quilombismo**. Petrópolis, Editora Vozes, 1980.

_____. “Quilombismo: na Afro-Brazilian political alternative”. **Journal of Black Studies**, vol. XI, Issue. 2, dezembro, 1980 pp. 141-78.

NASCIMENTO, S. L. **Relações raciais em livros didáticos de Ensino Religioso do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

NAVARRO-VALS, R. PALOMINO, R. **Estado y religión**. Textos para uma reflexión crítica. Barcelona: Ariel, 2000.

NEGRÃO, E. V. A. “Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 52-65, mai. 1988.

OLIVEIRA, M, J. . “Matrizes religiosas afro-brasileiras e educação” In BRAGA, M L de S, SOUZA, E P, PINTO, A F M (Org). **Dimensões da inclusão no ensino médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006

OLIVEIRA, E. de. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Gráfica Popular, 2006.

_____. “Epistemologia da Ancestralidade”. **Entrelugares**: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins. VOLUME 1 · Nº2 · MARÇO/AGOSTO 2009. Disponível em www.entrelugares.ufc.br/entrelugares2/pdf/eduardo.pdf. Acesso em: 22/11/2014.

VIANA, F. J. **O Populações meridionais do Brasil**: historia, organização, psicologia. Senado Federal, Conselho Editorial, 2005. 424p. (edições do Senado Federal; v.27)

_____. **Evolução do povo brasileiro**. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1938.

OBENGA. T. **La Philosophie Africaine de La Période Pharaonique**: 2780-330 avant notre ère. L Harmattan, Paris, 1990.

OLIVEIRA NETO, G.M. **ARTE E SILÊNCIO: A ARTE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS E NO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE ARTE DO PARANÁ**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2012.

PACIFICO, Tânia Mara. **Relações raciais no livro didático público do Paraná**. 2011. 152f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 30/09/2011.

PAULY, E. L. "O dilema epistemológico do Ensino Religioso". **Revista Brasileira de Educação**, n.27,p.172-182,2004.

PEREIRA, M. A. **Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala,2008.

PÊCHEUX. M. "Mecanismo do desconhecimento ideológico". In ZIZEK, S (ORG.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro, Ed. Contraponto, 1994.

PIERUCCI, A. F. "Bye bye, Brasil - O declínio das religiões tradicionais no Censo 2000." **Revista Estudos Avançados**, Dec.2004, vol. 18. Nº 52, p.17-27.

PORTO L. **O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira Religiosa: Dilemas Enfrentados na Aplicação da Lei 10.639 de 2003**. s/l, s/ed, 2004.

PÓLVORA, B. J. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 10, n. 21, p.320-323, jan./jun. 2004.

PINTO, Regina P. "Diferenças étnico-raciais e formação do Professor". **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 199-231, nov. 1999.

PRANDI. R. "As religiões negras do Brasil – Para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros". **Revista USO**, São Paulo (28): 64-83, dezembro/fevereiro 95/96.

_____. **Herdeiras do axé: Sociologia das Religiões Afro-brasileiras**. São Paulo, Hucitec, 1996.

PRAXEDES, W. L. A. "Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais". **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, v. VII, p. 1-6, 2008.

PARANÁ. Fórum Estadual de Educação. Caderno de Emendas – Paraná – CONAE 2014. Curitiba, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná: Diretrizes Curriculares da Educação Básica. 2008.

QUIJANO, A. "Colonialidad del poder y clasificación social". **Journal Of world-systems research**, VI,2, Summer/Fall. 2000. 342 - 386. Disponível em: <http://www.manuelugarte.org/modulos/biblioteca/q/quijano/quijano_2.html >. Acesso em: 15 OUT 2014.

RAMOS, Guerreiro. **A redução Sociológica**. Coleção tempo novo 2 Rio de Janeiro: 1965.

RANQUETAT JR. A. C. “Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceito”. **Tempo da Ciência**, Toledo, v.15,n.30, 2º sem. 2008.

RODRIGUES. N. R. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1976.

_____. **O Animismo Fetichista dos Negros Baianos**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional/UFRJ, 2006.

RENOU, M. V. Lixo religioso, Mutirão de limpeza e Oferendas ecológicas: sacerdotes do candomblé angola de Nova Iguaçu e a produção de coletivos. In: **35º Encontro Anual da ANPOCS**, 2011, Caxambu. Anais do 35º Encontro Anual da Anpocs, 2011.
ROSEMBERG, Fulvia, Raça e desigualdade educacional no Brasil. p.73- 91. In: AQUINO, Julio G.(coord.) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus,1998.

ROMERO, S. **Historia da Literatura Brasileira**. Tomo Primeiro (1500-1830) Rio de Janeiro B.L. Garnier – Livreiro Editor 71, Rua do Ouvidor. 1888. Disponível em <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/01615110#page/19/mode/1up> Acesso em 15 de Março de 2014

ROZA, L. da F. **A Ideologia nas Imagens fotográficas do Livro Didático de Ensino Religioso**: Descobrimos caminhos. Dissertação (Mestrado em Semiótica Tecnologia de Informação e Educação) Universidade Braz Cubas - Mogi Das Cruzes, 2006.

SCHLOGL., E; JUNQUEIRA, S. “A ASSINTEC e o Ensino Religioso no Paraná: Uma história contada por seus símbolos” In: **Anais do 23º Congresso Internacional da Sociedade de Teologia e Ciências da Religião**. Paulinas, 2010. p. 67-78.

SCHLOGL, E. JUNQUEIRA, S. “A ASSINTEC e o Ensino Religioso no Paraná: Uma História contada por seus Símbolos”. In Sociedade de Teologia e Ciência da Religião - SOTER (ORG). **Religiões e Paz Mundial**. 23º Congresso Internacional. Edições Paulinas, 2010.

SANTOS, E. P. **Formação de Professores e religiões e matrizes africanas**: um diálogo necessário. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SANTOS, O. W. **RELAÇÕES RACIAIS, PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2012.

SOUZA, O. V. **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ESTRATÉGIAS IDEOLÓGICAS**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2010.

SANTO, R. E. E. “O Ensino Religioso nas constituições do Brasil”. In: BRANDENBURG, Laude Erandi. et al. (orgs.) **Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios**. São Leopoldo: Oikos: 2005, p.100-111.

SALAINI, C. J. “Sobre as teorias raciais”, In CARVALHO. A.P.C. (orgs). **Desigualdades de Gênero, Raça e Etnia**. Curitiba: Intersaberes, 2013. (Série Temas Sociais e Contemporâneos).

SANTOS, P. E. A. “Educação das Relações Étnico - Raciais e a Intolerância Contra as Matrizes Religiosas Africanas no Brasil”. In: SOARES, L. **Convergências e tensões no**

campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 662-679.

SIQUEIRA, L. M. “Os fundamentos africanos da religiosidade brasileira”. In: MUNANGA, K (Org.). **História do negro no Brasil: o negro na sociedade brasileira – resistência, participação e contribuição.** Brasília: Fundação Cultural Palmares/ Ministério da Cultura, 2004. V.1.

SILVA, T. A. **O Ensino Religioso no Sistema Público de Ensino: Uma proposta para a formação do profissional docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2008.

SILVA, F. G. “Expressões de religiosidade de matriz africana no ensino médio: um estudo em escolas públicas no contexto de Porto alegre (RS)” In BRAGA, M L de S, SOUZA, E P, PINTO, A F M (Org). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006 OLIVEIRA, E. de. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente.** Curitiba: Gráfica Popular, 2006.

SILVA, A C da. “As transformações e os determinantes da representação social do negro no livro didático”. In: PROGRAMA a cor da Bahia. **Educação, racismo e anti-racismo.** Salvador, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, n. 4, 2000.

SILVA, H. **As Constituições do Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Lidaador, 1985

SILVA, P. V. B. **Relações Raciais em livros Didáticos de Língua Portuguesa.** 228 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. “Por sempre mais uma História”, in SOARES L. (orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, P V. B; ROSEMBERG, F. “Brasil: Lugares de negros e brancos na mídia”. In: VAN DJJK, T. (org.). **Racismo e discurso na América Latina.** São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, P V B.; ARAÚJO, C. D. “Educação em Direitos Humanos e Promoção da Igualdade Racial. **Linhas Críticas,** Brasília, Vol. 17, N. 34, fev. 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6241/5115>>. Acesso em: 15 FEV 2013.

_____. “O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileira”. **Currículo sem Fronteiras,** v.12,n.1 pp.110-129, Jan/Abr 2012.

SILVA, V. G. “Prefácio ou Notícias de uma Guerra Nada particular – Os ataques Neopentecostais às religiões afro-brasileiras e aos símbolos da herança africana no Brasil”. In SILVA, V G. **Intolerância Religiosa: Impactos do Neopentecostalismo no campo Religioso Afro-brasileiro.** São Paulo; Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SILVA, P. V. B. da; TRIGO, R. A.; MARÇAL, J. A. “Movimentos negros e direitos humanos”. **Ver. Diálogo Educ.,** Curitiba, V.13, n. 39,p.559-581, mai/ago. 2013.

SOARES, R. R. **Espiritismo**: a Magia do Engano. Rio de Janeiro, Graça Editorial, 2ª edição, 2001.

SODRÉ, M. **O terreiro e a Cidade** - A forma social negro-brasileira. Editora Vozes, Petrópolis, 1988.

SOUZA, M. L. **Os desclassificados do Ouro**. Rio de Janeiro: Graal. 1986.

SKIDMORE, T. E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 2ª edição.

SCHWARCZ, L. M. "Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco". **História, Ciência, saúde – Mangunhos**, Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.-mar.2011, p.225-242.

TEIXEIRA, F. **Brasil História e Sociedade**. Editora Ática. São Paulo, 2000

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Delume Dumará, 2003.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**: Teoria Social na era dos Meios de Comunicação de Massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

TORRES-MALDONADO, N. "A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade". **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80. Março 2008: 71-114.

TOWA, Marcien. **L'Idée d'une Philosophie Négro-africaine**. Yaoundé: Éditions CLÉ, 1979.

TOCQUEVILLE, A. **A Democracia na América**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIANA, O. **Populações Meridionais do Brasil**. Belo Horizonte; Niteroi, RJ: Ed. Itatiaia: EDUFF, 1987.

_____. **Evolução do Povo brasileiro**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1956.

VAN DIJK, T. A. **Racismo e discurso na América latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

WASELFIZ, J. J. **Mapa da Violência**. Homicídios e Juventude no Brasil. Secretaria – Geral da Presidência da República - Secretaria Nacional de Juventude, Brasília, 2013.

XIMENES, S.; RIZZI, E.; PESTANA, Y.; GIMENES, L. **Direito humano à educação, Ensino Religioso e estado laico** (Relatório preliminar). São Paulo: Ação Educativa, 2008.

YOUNG, M. D., **Knowledge and Control**. London: Collier – Macmillan, 1971.

ZIÉGLER, J. **O poder africano: elementos de uma Sociologia política da África negra e de sua Diáspora nas Américas**. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1972.

REGULAMENTAÇÕES ESTADUAIS SOBRE ENSINO RELIGIOSO NOS ESTADOS DO SUL

PARANÁ (Estado). Conselho Estadual de Educação. Câmara de Legislação e Normas. **Parecer n.1/2006**. Normas para o Ensino Religioso no sistema estadual de ensino do Paraná. Curitiba, PR, 2006.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.256/2000**. Regulamenta a habilitação de professores de Ensino Religioso e os procedimentos para a definição dos conteúdos desse componente curricular. Porto Alegre, RS, 2000.

SANTA CATARINA (Estado). **Decreto n.3.882**, de 28 de dezembro de 2005. Regulamenta o Ensino Religioso nas escolas de ensino fundamental da rede pública estadual, Florianópolis, SC, 2005.

ANEXO

QUADRO 5 - ENTIDADES PARTICIPANTES DOS SEMINÁRIOS DO PLANO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS - MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (2002).

CDHEP-CENTRO DE DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO POPULAR	AC
N.A. – REDE ACREANA DE MULHERES E HOMENS	AC
ANISTIA INTERNACIONAL	AL
CIMI	AM
POSTO DE ASSISTÊNCIA MÉDICA – CODAJÁS – SUS	AM
DEFENAP – DEFENSORIA PÚBLICA DO AMAPÁ	AP
DIVISÃO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	AP
IMENA – INSTITUTO DE MULHERES NEGRAS DO AMAPÁ	AP
AATR – BA – ASSOCIAÇÃO DE ADVOGADOS DE TRABALHADORES RURAIS NO ESTADO DA BAHIA	BA
ADRA – AGÊNCIA ADVENTISTA DE DESENVOLVIMENTO E RECURSOS ASSISTENCIAIS	BA
CAASAH – CENTRO DE APOIO E ASSISTÊNCIA AO PORTADOR DO VÍRUS DE HIV/AIDS	BA
CEADE – CENTRO ECUMÊNICO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO	BA
CEAS – BA – CENTRO DE ESTUDOS E AÇÃO SOCIAL	BA
CECUP – CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR	BA
CENTRO DE VIDA INDEPENDENTE	BA
CENUN – COLETIVO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS (AS) NEGROS (AS) DA BAHIA	BA
CESE – COORDENADORIA ECUMÊNICA DE SERVIÇO	BA
CMC – COLETIVO DE MULHERES DO CALAFETE	BA
COMISSÃO CIVIL DE ACESSIBILIDADE DE SALVADOR	BA
COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA	BA
CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL	BA
ESCRITÓRIO NACIONAL ZUMBI DOS PALMARES BA	BA
FETAG – FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA NO ESTADO DA BAHIA	BA
FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DE SÃO FRANCISCO	BA
GAMBÁ – GRUPO AMBIENTALISTA DA BAHIA	BA
GAPA	BA
GELEDES – INSTITUTO DA MULHER NEGRA	BA
GEM – GRUPO DE ESTUDO DA SAÚDE DA MULHER	BA
GLB – GRUPO LÉSBICO DA BAHIA	BA
MNU – MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO	BA
MOC – MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA	BA
MUSA – PROGRAMA DE ESTUDOS EM GÊNERO, MULHER E SAÚDE	BA
OAB – SEÇÃO BAHIA	BA
OPINIO IURIS – INSTITUTO DE PESQUISA JURÍDICA	BA
POMAR	BA
PROJETO AXÉ	BA
QUILOMBO ÁKUNYÁ GAMBOA DE BAIXO	BA
SASOP – SERVIÇO DE ACESSORIA A ORGANIZAÇÕES POPULARES RURAIS	BA
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO	BA
SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA DA BAHIA	BA

SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES DAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS	BA
SINPRO	BA
SOCIEDADE BENEFICENTE RECREATIVA SANTA LUZIA LOBATO	BA
VIDA BRASIL – VALORIZAÇÃO DO INDIVÍDUO E DESENVOLVIMENTO ATIVO	BA
UNEGRO	BA
ACIC – ASSOCIAÇÃO DE CORAIS INFANTIS “UM CANTO EM CADA CANTO”	CE
CEARAH PEREIRA – CENTRO DE ESTUDOS, ARTICULAÇÃO E REFERÊNCIA SOBRE ASSENTAMENTOS HUMANOS	CE
ASSENTAMENTOS HUMANOS	CE
CENTRO HERBERT DE SOUZA	CE
CETRA – CENTRO DE PESQUISA E ACESSORIA AO TRABALHADOR	CE
CE	CE
COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DA OAB – CE	CE
COMUNICAÇÃO E CULTURA	CE
EDISCA – ESCOLA DE DANÇA E INTEGRAÇÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE	CE
CE ADOLESCENTE	CE
ESCOLA DE SAÚDE PÚBLICA DO CEARÁ	CE
ESPLAR – CENTRO DE PESQUISA E ACESSORIA	CE
GAPA – CE – GRUPO DE APOIO A PREVENÇÃO À AIDS	CE
IMOPEC – INSTITUTO DE MEMÓRIA DO POVO CEARENSE	CE
ISDS – INSTITUTO DE SAÚDE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL	CE
INSTITUTO TERRAMAR – INSTITUTO TERRAMAR DE PESQUISA E ACESSORIA A PESCA ARTESANAL	CE
CE ARTESANAL	CE
UNIÃO DAS MULHERES CEARENSES	CE
ÁGORA – ASSOCIAÇÃO PARA PROJETOS DE COMBATE À FOME	DF
ANISTIA INTERNACIONAL	DF
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANISTIADOS POLÍTICOS	DF
ASSOCIAÇÃO NACIONAL ADVOGADOS LUTAS POPULARES	DF
CFEMEA – CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ACESSORIA	DF
CIMI – CONSELHO INDIGENISTA E MISSIONÁRIO	DF
CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE – COMISSÃO INTERSETORIAL DE SAÚDE DA MULHER –	DF
DF MINISTÉRIO DA SAÚDE	DF
COORDENAÇÃO NACIONAL DE DSTS E AIDS – MINISTÉRIO DA SAÚDE	DF
HOSPITAL MATERNO-INFANTIL DE BRASÍLIA	DF
IDEC – INSTITUTO BRASILEIRO DE DEFESA DO CONSUMIDOR	DF
INECS – INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIOS-ECONÔMICOS	DF
IPEA	DF
ISPN – INSTITUTO SOCIEDADE, POPULAÇÃO E NATUREZA	DF
MINISTÉRIO DA JUSTIÇA	DF
MINISTÉRIO DA JUSTIÇA - SECRETARIA DE ESTADO DOS DIREITOS HUMANOS	DF
MNDH	DF
NUSS – NÚCLEO DE SAÚDE E SEXUALIDADE	DF
UNESCO	DF
WWF – FUNDO MUNDIAL PARA A NATUREZA	DF
ASSOCIAÇÃO DE EX-ALUNOS DA FUNABEM – ASSEAF	ES
ASSOCIAÇÃO PE. GABRIEL MAIRE DEFESA DA VIDA	ES
CECOPEs – CENTRO DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO POPULAR DOM JOÃO BATISTA	ES
CENTRO DE DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS DA SERRA/ES	ES
MNDH REGIONAL LESTE 1-ES	ES
GTC – GRUPO TRANSAS DO CORPO	GO
IBRACE – INSTITUTO BRASIL CENTRAL	GO
IFAS – INSTITUTO DE FORMAÇÃO E ACESSORIA SINDICAL	GO
OPAN – OPERAÇÃO AMAZÔNIA NATIVA	GO
A. A. TIJUPÁ – ASSOCIAÇÃO AGROPECOLÓGICA TIJUPÁ	MA
SMDDH – SOCIEDADE MARANHENSE DE DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS	MA
SOCIEDADE MARANHESE DE DIREITOS HUMANOS	MA
CDDH	MS
CDDH MARÇAL DE SOUZA	MS

COMSELHO DA COMISSÃO DAS MULHERES ADVOGADAS	MS
CONSELHO DA COMISSÃO DOS ADVOGADOS PÚBLICOS	MS
DEFENSORIA PÚBLICA DE DIREITOS DA PESSOA HUMANA	MS
DEPARTAMENTO DO SISTEMA PENITENCIÁRIO	MS
DOP – DEPARTAMENTO DE OBRAS PÚBLICAS	MS
IBISIS	MS
OAB – MS	MS
PROMOSUL	MS
SECRETARIA ESTADUAL DE DIREITOS HUMANOS	MS
SEHINFRA	MS
UNIDERP	MS
CDHHT – CENTRO DE DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS HENRIQUE TRINDADE	MT
CÍFICAL – CONTRO DE INTEGRAÇÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA E ADOLESCENTE MT ADOLESCENTE	MT
GSP – GRUPO DE SAÚDE POPULAR	MT
GTME – GRUPO DE TRABALHO MISSIONÁRIO EVANGÉLICO	MT
IPEP – INSTITUTO PASTORAL DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE POPULAR	MT
ANISTIA INTERNACIONAL	PA
ASSOCIAÇÃO DE PREVENÇÃO À AIDS – AMAZONA	PA
ASSOCIAÇÃO PARANAENSE DE APOIO ÀS COMUNIDADES CARENTES	PA
CACBA – CENTRO ARTÍSTICO CULTURAL DO ARAGUAIA E TOCANTIS	PA
CPT – SUL PARÁ	PA
MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL	PA
MMCC – MOVIMENTO DE MULHERES DO CAMPO E DA CIDADE	PA
SDDH – SOCIEDADE PARAENSE DE DEFESA DE DIREITOS HUMANOS	PA
ACESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	PB
AMAZÔNIA – ASSOCIAÇÃO DE PREVENÇÃO À AIDS	PB
ASSOCIAÇÃO PARAIBANA DE SEXUALIDADE HUMANA	PB
ASSOCIAÇÃO PARAIBANA DOS AMIGOS DA NATUREZA	PB
CÂMARA MUNICIPAL SANTA RITA	PB
CDDH/ UFPB – COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PB PARAÍBA	PB
CEDDHC – CONSELHO ESTADUAL DE DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO	PB
CENTRAC – CENTRO DE AÇÃO CULTURAL	PB
CENTRO DE DEFESA DE DIREITOS HUMANOS JOÃO PEDRO TEIXEIRA	PB
CENTRO DE ENSAIO DA POLÍCIA MILITAR DA PARAÍBA	PB
COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DA PARAÍBA	PB
COMISSÃO NACIONAL DE DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO	PB
CONSELHO DE SAÚDE INDÍGENA	PB
CUNHÃ – COLETIVO FEMINISTA	PB
FUNAI	PB
GRUPO DE MULHERES NEGRAS	PB
JUSTIÇA FEDERAL	PB
MEL – MOVIMENTO DO ESPÍRITO LILÁS	PB
MOVIMENTO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS	PB
MOVIMENTO NEGRO DA PARAÍBA	PB
NÚCLEO DE DEFESA E VIDA	PB
NÚCLEO DE DIREITOS HUMANOS DA IGREJA CATÓLICA DO GEISEL	PB
NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO HISTÓRICA E REGIONAL	PB
PATAC – PROGRAMA DE TECNOLÓGICA APROPRIADA ÀS COMUNIDADES	PB
SAMOPS – SOCIEDADE DE ACESSORIA AO MOVIMENTO POPULAR E SINDICAL	PB
SECRETARIA DE CIDADANIA E JUSTIÇA	PB
SEPLAN – SECRETARIA DO PLANEJAMENTO	PB
SETRAS/PB – SECRETARIA DO TRABALHO E AÇÃO SOCIAL	PB
SINDICATO DOS MÉDICOS DA PARAÍBA	PB
SINDICATO DOS ODONTOLOGISTAS DO ESTADO DA PARAÍBA	PB

UNIÃO VOLUNTÁRIA DE APOIO AO SOROPOSITIVO	PB
AFABE – ASSOCIAÇÃO DOS FILHOS E AMIGOS DE BEZERROS	PE
AFINCO – ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS PARA O DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO	PE
AMENCAR – PE	PE
AMUNAM – ASSOCIAÇÃO DAS MULHERES DE NAZARÉ DA MATA	PE
ASSOCIAÇÃO DE PARTEIRAS TRADICIONAIS DE TRINDADE	PE
CAATINGA – CENTRO DE APOIO E APOIO AOS TRABALHADORES E INSTITUIÇÕES	PE
NÃO-GOVERNAMENTAIS ALTERNATIVA CAIS DO PARTO – CENTRO ATIVO DE INTEGRAÇÃO DO SER	PE
CASA DE PASSAGEM – CENTRO BRASILEIRO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	PE
CCLF – CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE	PE
CEAS URBANO – PE – CENTRO DE ESTUDOS E AÇÃO SOCIAL	PE
CECOR – CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA RURAL	PE
CENAP – CENTRO NORDESTINO DE 4 ANIMAÇÃO POPULAR	PE
CENDHE – CENTRO DOM HELDER CÂMARA DE ESTUDOS E AÇÃO SOCIAL	PE
CENTRO DAS MULHERES DO CABO	PE
CENTRO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR POPULAR MARIA DA CONCEIÇÃO	PE
CENTRO SABIÁ – CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGRO-ECOLÓGICO SABIÁ	PE
CENTRU – CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO TRABALHADOR RURAL	PE
CJC – CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISA JOSUÉ DE CASTRO	PE
CMC – INSTITUTO ARNALDO COELHO – PESQUISA E FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO PE POPULAR	PE
CMN – CASA DA MULHER DO NORDESTE	PE
CMV – CENTRO DAS MULHERES DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO	PE
CMV – COLETIVO MULHER VIDA	PE
COMUNIDADE DOS PEQUENOS PROFETAS	PE
EQUIP – ESCOLA DE FORMAÇÃO QUILOMBO DOS PALMARES	PE
ETAPAS – EQUIPE TÉCNICA DE APOIO PESQUISA E AÇÃO SOCIAL	PE
GAJOP – GABINETE APOIO JURÍDICA ÀS ORGANIZAÇÕES POPULARES	PE
GEPEM – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA MULHER	PE
GESTOS: SOROPOSITIVIDADE, COMUNICAÇÃO E GÊNERO	PE
GRUPO CURUMIM – GESTAÇÃO E PARTO	PE
HABITEC – FUNDAÇÃO PRÓ-HABITAR	PE
INAC – INSTITUTO BRASILEIRO DE AMIZADE E SOLIDARIEDADE AOS POVOS	PE
MIRIM BRASIL – MOVIMENTO INFANTO-JUVENIL DE REINVIDICAÇÃO – MIRIM BRASIL	PE
MNDH – REGIONAL NORDESTE	PE
O OURO LADO DO SOL – GRUPO DE HOMENS	PE
ORIGEM – GRUPOS DE AÇÃO EM ALEITAMENTO MATERNO	PE
PAPAI – PROGRAMA DE APOIO AO PAI JOVEM E ADOLESCENTE	PE
SAVE THE CHILDREN	PE
SCJP – SERVIÇO COMUNITÁRIO DE JUSTIÇA E PAZ	PE
SECRETARIA DE SAÚDE DO ESTADO DE PERNAMBUCO	PE
SOS CORPO – SOS CORPO GÊNERO E CIDADANIA	PE
CEPAC – CENTRO PIAUIENSE DE AÇÃO CULTURAL	PI
COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS – OAB –	PI
CEFURIA – CENTRO DE FORMAÇÃO URBANO IRMÃ ARAÚJO	PR
CPT – COMISSÃO PASTORAL DA TERRA	PR
FÓRUM POPULAR DE MULHERES DE CURITIBA	PR
FUNDAÇÃO RURECO – FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO RURAL DA PR REGIÃO CENTRO-OESTE DO PARANÁ	PR
ABIA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA INTERDISCIPLINAR DE AIDS	RJ
ABRAPIA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA RJ ADOLESCÊNCIA	RJ
AÇÃO E SOLIDARIEDADE	RJ

ACESSÓRIA E SERVIÇOS A PROJETOS EM AGRICULTURA ALTERNATIVA	RJ
ASPLANDE - ACESSÓRIA & PLANEJAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO	RJ
ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE SÃO MARTINHO NÚCLEO DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS	RJ
ASSOCIAÇÃO DEFENSORES DA TERRA	RJ
ASSOCIAÇÃO EX-ALUNOS FUNABEM	RJ
BALCÃO DE DIREITOS - COORDENAÇÃO	RJ
BALCÃO DE DIREITOS MARÉ	RJ
BALCÃO DE DIREITOS - NÚCLEOS: LEME/PEREIRA	RJ
BALCÃO VIVA RIO	RJ
CAC – CENTRO DE ATIVIDADES COMUNITÁRIAS DE SÃO JOÃO DO MERITI	RJ
CADTS – CENTRO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO TÉCNICO-SOCIAL	RJ
CAPINA - COOPERAÇÃO E APOIO A PROJETOS DE INSPIRAÇÃO ALTERNATIVA	RJ
CEAP – CENTRO DE ARTICULAÇÃO DE POPULAÇÕES MARGINALIZADAS	RJ
CECIP – CENTRO DE CRIAÇÃO DA IMAGEM POPULAR	RJ
CEDAC – CENTRO DE AÇÃO COMUNITÁRIA	RJ
CEDIM - CONSELHO ESTADUAL DOS DIREITOS DA MULHER	RJ
CEJIL – CENTRO PELA JUSTIÇA E O DIRETO INTERNACIONAL	RJ
CEMINA – CENTRO DE PROJETOS DA MULHER	RJ
CENPLA – CENTRO DE ESTUDOS, PESQUISAS E PLANEJAMENTO	RJ
CENTRO DE DEFESA DE DIREITOS HUMANOS DE PETRÓPOLIS	RJ
CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO COISA DE MULHER	RJ
CENTRO DE JUSTIÇA GLOBAL	RJ
CEPEL – CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA LEOPOLDINA	RJ
CEPIA – CIDADANIA, ESTUDO, PESQUISA, INFORMAÇÃO E AÇÃO	RJ
CERIS – CENTRO DE ESTATÍSTICA RELIGIOSA E INVESTIGAÇÃO SOCIAL	RJ
CNBL – CENTRO NACIONAL BERTHA LUTZ	RJ
CNDDA - CAMPANHA NACIONAL DE DEFESA E PELO DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA	RJ
COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA	RJ
COMUNICAÇÃO, INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO EM GÊNERO	RJ
COOPERATIVA ESTRUTURAL	RJ
CPAZ – CLICK PAZ	RJ
CRESAM – CENTRO DE REFERÊNCIA PARA A SAÚDE DA MULHER	RJ
CRIAR BRASIL – CENTRO DE IMPRENSA, ASSESSORIA E RÁDIO	RJ
CVI - CENTRO DE VIDA INDEPENDENTE	RJ
ENDA BRASIL	RJ
FASE – FEDERAÇÃO DE ÓRGÃOS PARA ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL	RJ
FIA - FUNDAÇÃO PARA A INFÂNCIA E JUVENTUDE	RJ
FUNDAÇÃO BENTO RUBIÃO	RJ
FUNDAÇÃO CENTRO E DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS BENTO RUBIÃO	RJ
GCAR – GRUPO CULTURAL AFRO REGGAE	RJ
GESTÃO COMUNITÁRIA: INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E AÇÃO SOCIAL	RJ
GRUPO AMOR/INSTITUTO PRORMUNDO RJ	RJ
GRUPO PELA VIDA – GRUPO PELA VALORIZAÇÃO, INTEGRAÇÃO E DIGNIDADE DOENTE DE AIDS DOENTE DE AID	RJ
IBASE	RJ
IBASPE – INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS	RJ
IDAC – INSTITUTO DE AÇÃO CULTURAL	RJ
IDACO – INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO E AÇÃO COMUNITÁRIA	RJ
INCA – INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER	RJ
INDECS – INSTITUTO DE ESTUDOS E PROJETOS EM COMUNICAÇÃO E SOCIEDADES	RJ
INSTITUTO NOOS	RJ
IRSANED – INSTITUTO SANTA EDVIGES DE BRAZ DE PINA	RJ
ISER – INSTITUTO DE ESTUDOS DA RELIGIÃO	RJ
ISER/ASSESSORIA	RJ
MNDH – RJ	RJ

MULTICOOP – COOPERATIVA DE TRABALHO DE PROFISSIONAIS LIBERAIS	RJ
NOVA – NOVA PESQUISA E ACESSORIA EM EDUCAÇÃO	RJ
O SOL – OBRAS SOCIAL LESTE 1	RJ
ONG ROCINHA	RJ
PACS – INSTITUTO POLÍTICAS ALTERNATIVAS PARA O CONE SUL	RJ
POSTO DE SAÚDE DA ROCINHA	RJ
REDEH – REDE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	RJ
SAPÉ – SERVIÇO DE APOIO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO	RJ
SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE DO RIO DE JANEIRO – PAISMCA - PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA INTEGRAL À SAÚDE RJ ASSISTÊNCIA INTEGRAL À SAÚDE	RJ
SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DO RIO DE JANEIRO - SUPERINTENDÊNCIA DE SAÚDE COLETIVA –COORDENAÇÃO	RJ
SER – SERVIÇO EDUCACIONAL RURAL	RJ
SER MULHER – CENTRO DE ESTUDOS E AÇÃO DA MULHER URBANA E RURAL	RJ
SFB – SOLIDARIEDADE FRANÇA –BRASIL	RJ
SOB – SOCIEDADE BRASILEIRA DOS OSTOMIZADOS	RJ
UCAM	RJ
UPB – INSTITUTO UNIVERSIDADE POPULAR DA BAIXADA	RJ
VIVA RIO	RJ
AACC - ASSOCIAÇÃO DE APOIO AS COMUNIDADES DO CAMPO	RN
CASA RENASCER - CENTRO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO E ORIENTAÇÃO DE SAÚDE RN SOCIAL - CEBRAIOS	RN
CDHMP - CENTRO DE DIREITOS HUMANOS E MEMÓRIA POPULAR	RN
CEBRAIOS - CENTRO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO E ORIENTAÇÃO DA SAÚDE SOCIAL	RN
CENTRO DE DIREITOS HUMANOS E MEMÓRIA POPULAR	RN
CM8- CENTRO DA MULHER 8 DE MARÇO	RN
SAR - SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA RURAL	RN
CEAP - CENTRO DE EDUCAÇÃO E ACESSORIA POPULAR	RO
CENTRO DE PESQUISA MEDICINA TROPICAL DR. LEÔNIDAS DE MELODEANECAMPUS AVANÇADO DA UNIVERSIDADE	RO
CEPAMI - CENTRO DE ESTUDOS E PASTORAL DOS MIGRANTES	RO
AMENCAR – AMPARO AOS MENORES CARENTES	RS
ANISTIA INTERNACIONAL - BRASIL	RS
ASPA – APOIO, SOLIDARIEDADE E PREVENÇÃO A AIDS	RS
ASSESSORIA POLÍTICA DE MULHER	RS
ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE JURISTAS	RS
CAMP – CENTRO DE ACESSORIA MULTIPROFISSIONAL	RS
CASA DE APOIO VIVA MARIA	RS
CDHC	RS
CEAP - CENTRO DE EDUCAÇÃO E ACESSORAMENTO POPULAR	RS
CEBI – CENTRO DE ESTUDOS BÍBLICOS	RS
CECA- RS – CENTRO DE EVANGELIZAÇÃO, CAPACITAÇÃO E ACESSORIA	RS
CENOE – BALCÃO DA CIDADANIA	RS
CEPO - CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR	RS
CETAP – CENTRO DE TECNOLOGIA ALTERNATIVAS POPULARES	RS
COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS	RS
COMUNIDADE BAHÁÍ DE PORTO ALEGRE	RS
FÓRUM GAÚCHO DE SAÚDE MENTAL	RS
GAPA- RS – GRUPO DE APOIO E PREVENÇÃO À AIDS	RS
MENINOS E MENINAS DE RUA ESCOLA ABERTA VILA CRUZEIRO	RS
MNDH – REGIONAL SUL II	RS
MNDH/ ANISTIA INTERNACIONAL	RS
PROAME – PROGRAMA DE APOIO AOS MENINOS E MENINAS	RS
SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE, CIDADANIA E ASSISTÊNCIA SÓCIA- DCAS	RS
SIPERGS – SINDICATO DOS PSICÓLOGOS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	RS

THEMIS – ASSESSORIA JURÍDICA E ESTUDOS DE GÊNERO	RS
AÇÃO EDUCATIVA	SP
AÇÃO SOCIAL LARGO 13	SP
ADEVA – ASSOCIAÇÃO DE DEFICIENTES VISUAIS E AMIGOS	SP
AMBULATÓRIO DE SAÚDE MENTAL – BRASILÂNDIA	SP
ANISTIA INTERNACIONAL	SP
ANSUR – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DO SOLO URBANO	SP
APAMESP – ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES APOSENTADOS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO SP DO ESTADO DE SÃO PAULO	SP
ASSESSORIA DE DEFESA DA CIDADANIA	SP
ASSESSORIA DE DIREITOS HUMANOS UNIVERSIDADE METODISTA	SP
ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE CRISTÃ	SP
ASSOCIAÇÃO DA CIDADANIA DE SÃO PAULO S/C	SP
ASSOCIAÇÃO DE APOIO ÀS MENINAS E MENINOS DA REGIÃO SÉ	SP
ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES DA REGIÃO DA MOÓCA	SP
ASSOCIAÇÃO FAMÍLIAS DE PRESOS DESAPARECIDOS	SP
ASSOCIAÇÃO FRANCO BASAGLIA	SP
ASSOCIAÇÃO FRANCO ROTELLI	SP
ASSOCIAÇÃO FUTURO MELHOR	SP
ASSOCIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA INTERCOMUNICAÇÃO	SP
ASSOCIAÇÃO PAULISTA DO MINISTÉRIO PÚBLICO	SP
ASSOCIAÇÃO PAULISTANA DESPORTIVA, CULTURAL, LAZER E RECREAÇÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS SP DEFICIENTES AUDITIVOS	SP
ASSOCIAÇÃO PIRACEMA	SP
ASSOCIAÇÃO RIO-PRETENSE DE EDUCAÇÃO E SAÚDE	SP
ASSOCIAÇÃO SAÚDE SEM LIMITES	SP
CASA DA MULHER LILITH	SP
CASA ELIANE DE GRAMMONT – PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	SP
CATÓLICAS PELO DIREITO DE DECIDIR	SP
CCR- COMISSÃO DE CIDADANIA E REPRODUÇÃO	SP
CEAP – CENTRO DE ESTUDOS ÁSIA/PACÍFICO	SP
CECIP	SP
CEDEC – CENTRO DE ESTUDOS E INFORMAÇÃO	SP
CEDECA – INDIARA FÉLIX SANTOS AFONSO	SP
CEDIPOD – CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA SP DEFICIÊNCIA	SP
CEERT - CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DO TRABALHO E DESIGUALDADES	SP
CEM – CENTROS DE ESTUDOS MIGRATÓRIOS	SP
CEMICAMP – CENTRO DE PESQUISA DAS DOENÇAS MATERNO-INFANTIS DE CAMPINAS	SP
CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISA EM SAÚDE MENTAL	SP
CENTRO CARLOS ALBERTO PAZZINI DE DIREITOS HUMANOS	SP
CENTRO CULTURAL MONTE AZUL	SP
CENTRO DE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO POPULAR DE CAMPO LIMPO	SP
CENTRO DE INTEGRAÇÃO DA CIDADANIA	SP
CENTRO DE REFERÊNCIA E APOIO À VÍTIMA	SP
CENTRO DE REFERÊNCIA PARA REFUGIADOS	SP
CENTRO GASPAR GARCIA DE DIREITOS HUMANOS	SP
CENTRO INFORMAÇÃO MULHER SP	SP
CENTRO SANTOS DIAS DE DIREITOS HUMANOS DA ARQUIDIOCESE	SP
CENTRO SOCIAL COMUNITÁRIO JARDIM PRIMAVERA	SP
CENTRO SOCIAL DE PARELHEIROS	SP
CES – CENTRO DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE	SP
CFSS – COLETIVO FEMINISTA DE SEXUALIDADE E SAÚDE	SP
CISMOP – CENTRO DE INVESTIGAÇÃO SOCIAL E SOLIDARIEDADE AOS MOVIMENTOS POPULARES SP POPULARES	SP
CJPSP	SP

CLÍNICA PSICOLÓGICA DE APOIO AOS VITIMIZADOS	SP
CMP – CENTRAL DE MOVIMENTOS POPULARES	SP
COJE – CENTRO DE ORIENTAÇÃO JURÍDICA E ENCAMINHAMENTO À MULHER	SP
COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS “PAULO FONTELLES DE LIMA”	SP
COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SP
COMISSÃO DE JUSTIÇA E PAZ DA SOCIEDADE NOSSA SRA. CONSOLADORA	SP
COMISSÃO JUSTIÇA E PAZ DE SÃO PAULO	SP
CONSELHO ESTADUAL DE CONDIÇÃO FEMININA DE SÃO PAULO	SP
CONSELHO ESTADUAL DE DEFESA DOS DIREITOS DA PESSOA HUMANA	SP
CONSELHO ESTADUAL DE DESENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE SP NEGRA	SP
CONSELHO ESTADUAL DE SAÚDE	SP
CONSELHO ESTADUAL DO IDOSO	SP
CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE SP SÃO PAULO	SP
CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA	SP
COR – CENTRO OSCAR ROMERO DE DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS E PROMOÇÃO SP DO MIGRANTE	SP
CORSA – CIDADANIA, ORGULHO, RESPEITO, SOLIDARIEDADE E AMOR	SP
CRECHEPLAN – CENTRO DE ESTUDOS E INFORMAÇÃO	SP
CSEBP	SP
CSP – CENTRO SANTO DIAS DE DIREITOS HUMANOS DA ARQUIDIOCESE	SP
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO – UNIVERSIDADE SÃO CARLOS	SP
ECOS – CENTRO DE ESTUDOS E COMUNICAÇÃO EM SEXUALIDADE E REPRODUÇÃO SP HUMANA	SP
ECOS – ESTUDOS E COMUNICAÇÃO EM SEXUALIDADE E REPRODUÇÃO HUMANA	SP
EQUIPE DE APOIO À COMISSÃO ESPECIAL DE ACOMPANHAMENTO DO PLANO ESTADUAL SP DOS DIREITOS HUMANOS	SP
ESCRITÓRIO MODELO “DOM PAULO EVARISTO ARNS” DA FACULDADE DE DIREITO E ASSISTÊNCIA JURÍDICA GRATUITA SP ASSISTÊNCIA JURÍDICA GRATUITA	SP
ESPAÇO – ESPAÇO FORMAÇÃO, ASSESSORIA E DOCUMENTAÇÃO	SP
FALA PRETA! ORGANIZAÇÕES DE MULHERES NEGRAS	SP
FEBRASGO–FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS SOCIEDADES DE GINECOLOGIA E OBSTETÍCIA SP OBSTETÍCIA	SP
FÓRUM REGIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE CAPELA DO SOCORRO SP SOCORRO	SP
FÓRUM REGIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE CAPELA DO FRATERNIDADE CRISTÃ DE DOENTES E DEFICIENTE SP	SP
FRATERNIDADE POVO DA RUA	SP
FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS	SP
FUNDAÇÃO ESTADUAL DO BEM-ESTAR DO MENOR	SP
FUZARCA MOVIMENTO ESTUDANTIL	SP
GRANDE CONSELHO MUNICIPAL DO IDOSO	SP
GRRENPEACE – ASSOCIAÇÃO CIVIL GRENPEACE	SP
GRUPO DE TRABALHO DE DIREITOS HUMANOS DA PROCURADORIA GERAL DO ESTADO	SP
GTPOS – GRUPO DE TRABALHO E PESQUISA EM ORIENTAÇÃO SEXUAL	SP
IBEAC – INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS E APOIO COMUNITÁRIO QUEIROZ FILHO	SP
IEE – INSTITUTO DE ESTUDOS ESPECIAIS	SP
IEVE – INSTITUTO DE ESTUDOS DA VIOLÊNCIA	SP

ILANUD – INSTITUTO LATINO-AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DE DELINQUENTE SP DELITO E TRATAMENTO DE DELINQUENTE	SP
INSTITUTO BRASILEIRO DE ADVOCACIA PÚBLICA	SP
INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS FLORESTAN FERNANDES	SP
PROJETO ETC. E TAL	SP
PROJETO LER E ESCREVER	SP
PROTER – PROGRAMA DA TERRA – ASSESSORIA, PESQUISA E EDUCAÇÃO POPULAR NO RURAL SP MEIO RURAL	SP
REAP – RECONSTRUÇÃO – EDUCAÇÃO, ASSESSORIA E PESQUISA	SP
REDE DE INFORMAÇÃO UM OUTRO OLHAR	SP
RME – REDE MULHER DE EDUCAÇÃO	SP
SECRETARIA DE COMBATE AO RACISMO DO PT	SP
SECRETARIA DE EMPREGO E RELAÇÃO DO TRABALHO – PROGRAMA INTEGRADO DE PENAS ALTERNATIVAS À PRISÃO	SP
SECRETARIA REGIONAL DE PSICOLOGIA	SP
SERVIÇO ÀS MULHERES MARGINALIZADAS	SP
SERVIÇO PASTORAL DOS MIGRANTES	SP
SINDICATO DOS JORNALISTAS	SP
SINDICATO DOS SERVIDORES MUNICIPAIS DE SP	SP
SOCIEDADE DAS FILHAS DE N. S. DO SAGRADO CORAÇÃO	SP
SOF – SEMPRE-VIVA ORGANIZAÇÃO FEMININA	SP
SOS – SAÚDE MENTAL	SP
TIE BRASIL – CENTRO DE TROCA DE INFORMAÇÕES SOBRE EMPRESAS MULTINACIONAIS	SP
U.L.C. – UNIFICAÇÃO DAS LUTAS DE CORTIÇOS	SP
UCBC – UNIÃO CRISTÃO BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL	SP
UERJ – DEPARTAMENTO DE SELEÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL - PROGRAMA UNIÃO DAS MULHERES DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO DE BOLSA DE INICIAÇÃO AO TRABALH	SP
COMUNIDADE SANTA TERESINHA DE PALMAS – CASA DA MULHER OITO DE MARÇO	TO
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO	
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAYS, LÉSBICAS E TRAVESTIS	
ASSOCIAÇÃO CEARENSE PRÓ-IDOSOS – ACEPI	
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PERITOS CRIMINAIS FEDERAIS	
ASSOCIAÇÃO DOS REFUGIADOS	
CENTRO DE APOIO AO PESCADOR DE TRÊS MARIAS CENTRO DE VOLUNTARIADO DE RIO CLARO	
AFRICANOS NO BRASIL CEDENPA/PA	
ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DE PORTADORES DA SÍNDROME DE DOWN ASSOCIAÇÃO DE PRESERVAÇÃO DA CULTURA CIGANA	
COMISSÃO ESPECIAL DO IDOSO/CDDPH	
FEDERAÇÃO DAS COLÔNIAS DE PESCA DE MINAS GERAIS FÓRUM NACIONAL DE	
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	
GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA	PR
GRUPO DIGNIDADE	SP
IBEAC	
INCRA	
MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL	
MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGOS	
MINISTÉRIO DOS TRANSPORTES	
MOVIMENTO GAY INDEPENDENTE DE SÃO PAULO NOVO MUNDO	

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL	
-------------------------------	--

FONTE: Organizado pelo autor.

Disponível

em:

<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndhII/Texto%20Integral%20PNDH%20II.pdf/>. Acesso em
22/12/2013.