

PRECONCEITO ÉTNICO E RELIGIOSO NA ESCOLA: (DES)HUMANIZAÇÃO E BARBÁRIE

ETHNIC OR RELIGIOUS PREJUDICE IN SCHOOL: BARBARISM OR (DE)HUMANIZATION

Eduardo Quintana³³

Resumo:

Os resultados apresentados fazem parte de um estudo mais abrangente sobre a relação das religiões de matrizes africanas e a escola. Os dados aqui apresentados apontam para situações de intolerância religiosa na escola, em especial, ao focar a implementação Lei nº10.639/03 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004. São dados que trazem a realidade do “chão da escola” e apontam para a relação tensionada entre pares no que diz respeito à orientação religiosa, onde a escola não coíbe práticas e manifestações de intolerância às religiões de matrizes africanas.

Palavras-chave: Religiosidade de matrizes africana. Intolerância religiosa. Lei 10.639/03. Preconceito entre pares. Apagamento étnico.

Abstract:

The results presented are part of a broader study on the relationship of african-based religions and school. The data presented here point to religious intolerance situations at school, in particular by focusing on the implementation of *Lei nº10.639/03* and Resolution CNE/CP Nº 1/2004. Is data that bring the reality of "ground school" and point to the strained relationship between peers with regard to religious orientation, where the school does not shy away practices and manifestations of intolerance religions of african-based religions.

Keywords: African-based religions. Religious intolerance. Lei 10.639/03. Prejudice peer. Ethnic cleansing.

³³ Cientista Social e Pedagogo. Mestre e Doutor em Educação com Pós-Doutorado em Relações Étnicas. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da UFF. Tem experiência em Sociologia da Educação, Relações Étnicas e Educação, atuando nos seguintes temas: escolarização de famílias praticantes das religiões de matriz africana, diversidade religiosa e desigualdades de oportunidades educacionais, formação de professores. E-mail: grupedr@gmail.com

INTRODUÇÃO

A proposta de desenvolver um trabalho investigativo sobre a intolerância contra as religiões de matrizes africanas na escola surge ao longo da carreira docente (na educação básica e na universidade), na participação nos movimentos instituintes, onde o terreiro de candomblé é entendido como espaço de formação e humanização dos seus sujeitos, e se aprofunda a partir das discussões realizadas entre 2016-2 e 2017-1 no Pós-Doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (ODEERE/PPGREC/UESB)³⁴, supervisionado pela Profa. Dra. Marise de Santana.

As reuniões de trabalho do grupo de pesquisa³⁵ coordenado pela Profa. Marise, a participação em cursos de formação continuada oferecidos pelo ODEERE/UESB ("Educação e Culturas Afro-Brasileiras"; "Didática para o Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras"), apontavam para uma realidade de desconhecimento sobre o legado ancestral africano e afro-brasileiro, em especial sobre as religiões de matrizes africanas. Um desconhecimento que, segundo as falas dos professores cursistas, potencializava e "legitimava" atitudes de intolerância religiosa no interior da escola

Diante dessa realidade, ficava evidente que o advento da Lei nº 10.639/03 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, colocava-nos diante de novos desafios epistemológicos e políticos (QUINTANA, 2016). Desafios que trazem no seu bojo rupturas necessárias com os postulados epistemológicos de um modelo explicativo de sociedade que não encontra sustentação no atual momento educacional brasileiro, em especial no que diz respeito às religiões de matrizes africanas. Santana

³⁴ O Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Jequié, está vinculado ao Órgão de Educação e Relações Étnicas com ênfase em Culturas Afro-brasileiras e Indígenas – ODEERE.

³⁵ Grupo de Pesquisa Educação e Relações Étnicas: Saberes e práticas dos Legados Africanos, Indígenas e Quilombolas (UESB).

(2005) observa com muita propriedade que no caso brasileiro, coube ao candomblé, como religião étnica, através de suas múltiplas linguagens, e ao terreiro, com suas geografias imaginárias e suas paisagens, a função de preservação do legado africano visando a auto identificação de um grupo social específico. Por isso de sua importância como repositório dos saberes e conhecimentos ancestrais que precisam fazer parte do cotidiano de nossas escolas.

Nos círculos acadêmicos, nos fóruns ligados à pesquisa em educação, mesmo passados mais de uma década do advento da Lei nº10.639/03 e do Parecer CNE/CP nº 001/2004 (BRASIL, 2004) ainda suscita certo mal-estar as discussões que remetem a responsabilidade das escolas de educação básica em praticar uma educação antirracista e antidiscriminatórias pelo viés das relações étnicas. Sobretudo, quando estas discussões são acompanhadas do debate sobre as crescentes manifestações de intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana. O que não é algo novo, pois segundo Braga (1995), Lühning (1996) e Silva (2011), esse processo tem início com o advento da República, se consolidando nas primeiras décadas do século 20, quando as religiões de matriz africana passam a ser sistematicamente desqualificadas e demonizadas pela imprensa brasileira, que, engajada num projeto pautado no ideário eugenista e higienista, converte essa herança ancestral num dos principais fatores do atraso da sociedade brasileira.

Hoje, um século depois, observamos na imprensa e nos relatos dos praticantes das religiões de matrizes africanas um aumento de práticas de intolerância religiosa contra o candomblé e a umbanda, acompanhada de uma sistemática campanha de demonização de suas práticas religiosas. Os casos de intolerância contra as religiões de matrizes africanas, antes apenas episódicas e sem grandes repercussões, hoje se avolumaram, saindo da esfera das relações cotidianas menos visíveis para ganhar visibilidade pública (SILVA, 2015). Exemplo claro que estamos diante de um projeto político e de poder, capitaneado por algumas lideranças evangélicas, em especial as pentecostais e neopentecostais, que procuram através da demonização das religiões de matrizes africanas *coesionar* seus membros. Um projeto cujas ações se manifestam na desconstrução e desqualificação de seus praticantes.

Neste caso, estamos diante de uma disputa política e comercial, uma “cruzada evangelizadora”, organizada e deflagrada pelas igrejas evangélicas, que tem por base a “teologia da guerra espiritual” surgida na década de 1980 no meio evangélico norte-americano, que propõe a demonização das religiões não cristãs (ORO, 2007)³⁶.

Nesse sentido, essa “cruzada evangelizadora”, e por que não dizer, uma *cruzada de apagamento étnico*, fez da escola seu alvo principal afetando substancialmente seu cotidiano, interferindo no seu currículo, legitimando as manifestações de intolerância religiosa, transformando-as numa prática pedagógica efetiva³⁷. O impacto gerado por essa “cruzada evangelizadora e/ou cruzada de apagamento étnico” faz com que a escola pública perca uma das suas principais características: o papel de estimuladora de uma concepção de cidadão livre e de indivíduo independente. Um indivíduo capaz de desempenhar um papel cultural crítico, aberto e sem travas, assentado no laicismo, na neutralidade, e no pluralismo (SACRISTÁN, 1995).

2 - PROFESSORES: DOCÊNCIA E RELIGIOSIDADE

No texto, apresento parte dos dados coletados na pesquisa “O Terreiro e a Escola: novas perspectivas de análise a partir da sociologia da educação”³⁸ (pesquisa

³⁶ Essa “cruzada evangelizadora, e por que não dizer, uma *cruzada de apagamento étnico*” não deve ser analisada por um viés homogeneizador das igrejas evangélicas no Brasil. Devemos observar que uma das características das igrejas evangélicas brasileiras é seu caráter heterogêneo, onde podemos identificar três grupos principais: as igrejas evangélicas tradicionais e históricas (Luterana, Batista, Metodista e Presbiteriana, e Congregacional), as igrejas pentecostais (Congregação Cristã no Brasil, Assembleia de Deus, Igreja Deus é Amor, “Casa da Benção”, Evangelho Quadrangular), e igrejas neopentecostais (Universal do Reino de Deus, Igreja da Graça, Igreja Renascer em Cristo, Sara Nossa Terra etc.). Grosso modo, podemos afirmar a existência de três grupos distintos em sua fundamentação e tradição teológica: as igrejas “históricas” que se consideram herdeiras da reforma protestante; os pentecostais, “herdeiros” dos movimentos avivalistas surgidos nos Estados Unidos; e os neopentecostais que surgem da teologia da prosperidade originária nas igrejas do sul dos Estados Unidos. São grupos heterogêneos que ao pôr em prática seu fundamentalismo religioso promovem um apagamento étnico, cujo alvo principal são as religiões de matrizes africanas com seu legado ancestral.

³⁷ Segundo Gomes (2007) as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica também sofrem as mesmas resistências.

³⁸ A pesquisa em questão está numa nova fase, cujo foco está concentrado nos professores em exercício docente nos municípios da Região Noroeste do estado do Rio de Janeiro.

em desenvolvimento) iniciada no ano de 2014, que tem por objetivo analisar a relação entre o terreiro e a escola: os confrontos entre as lógicas de socialização existentes nesses dois espaços (consonâncias e dissonâncias nas expectativas das funções da escola e do terreiro); as expectativas das famílias com relação à escolarização dos filhos, e sua inserção no universo religioso de matriz africana (candomblé).

Do total de 27 filhos(as) de santo entrevistados³⁹, previamente selecionado(a)s, todos iniciados no candomblé, na condição de adoxu, equéde e ogã, observei que sete (07) desses filhos(as) de santo eram professores(as) da rede estadual de ensino em exercício docente na região da Baixada Fluminense. Eram professores que atuavam na educação básica e cujas falas apontavam para tensões existentes em torno do advento da Lei nº10.639/03. continuam viesadas por situações de preconceito e *apagamento étnico*. Fato que chamou minha atenção, pois já havia sido identificado na pesquisa de Doutorado realizada entre os anos de 2008 e 2012 (PPGE-UFF)⁴⁰. Assim, decidi separar essas 07 (sete) entrevistas e fazer uma análise do material coletado com o objetivo de compreender as questões associadas às manifestações de intolerância religiosa existentes na escola onde lecionavam.

Desse universo de 07 filhos(as) de santo entrevistados, selecionei três (Graça de Oxum, Luiza de Oxóssi, e Sandro de Oxumarê) cujas falas considerei mais significativas. São relatos que trazem, de forma clara e contundente, a realidade do “chão da escola, apontando para forma como são tratadas as religiões de matrizes africanas e seus praticantes.

³⁹ No tratamento e a análise do material coletado procurei fazer um mapeamento das relações socioespaciais e temporais (dinâmicas das relações sociais, rotinas profissionais etc.) dos sujeitos entrevistados, com o objetivo de identificar, levar em consideração, e compreender as questões associadas às manifestações de intolerância religiosa existentes na escola onde lecionavam (BAUER e GASKELL, 2002).

⁴⁰ Tese: No terreiro também se educa: relação candomblé/escola na perspectiva de candomblecistas, Ano de obtenção: 2012. Orientador: Profa. Dra. Lea Pinheiro Paixão.

2.1 - GRAÇA DE OXUM

Filha do orixá Oxum, equéde Graça (equéde de Obaluaiê), mulher negra, heterossexual, 45 anos, solteira e sem filhos. Graça é filha de santo de um terreiro situado no município de Nova Iguaçu, RJ. Seu pai era comerciante, estudou até o terceiro ano “primário”, e sua mãe “empregada doméstica” concluiu o primeiro grau. Graça nasceu na mesma casa onde reside com sua mãe, em um distrito do Município de Duque de Caxias, RJ. Ela se graduou em Matemática por uma instituição de ensino superior privada situada no mesmo município, e é professora da rede estadual de ensino.

Sobre como a escola trata os praticantes de religiões de matrizes africanas, Graça afirma que há muito preconceito e intolerância, fazendo com que seus praticantes se sintam intimidados em assumir sua orientação religiosa. Ela assegura que nos últimos quinze anos tem aumentado o número de casos de intolerância religiosa com os alunos praticantes das religiões de matrizes africanas, e que essa lógica tem se replicado na relação entre pares (professores). Afirma que nos últimos anos tem observado nas escolas onde há maior número de professores evangélicos, os docentes que praticam o candomblé e a umbanda se sentem discriminados. Na verdade, intimidados pelos professores evangélicos que não aceitam suas orientações religiosas. Fato que, segundo ela, acontece com a anuência dos diretores.

Graça lembra de que, quando se iniciou se iniciou (fez o santo), sofreu muita discriminação, tanto por parte dos professores, como por parte dos alunos e seus responsáveis. No caso dos professores evangélicos, a relação era distante, ela não conseguia se aproximar, pois havia “certa resistência” da parte deles. Afirma que foi um período de muita reflexão, desmistificando e desconstruindo os valores éticos e morais que acreditava ainda existirem na escola pública. Para ela, um choque.

Indagamos se seria função da escola ensinar os alunos a conviver com a diferença a adotar práticas antidiscriminatórias em suas vidas, e se não seria este um dos objetivos da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

brasileira e Africana. Graça foi enfática em sua resposta, afirmando que sim, todavia, observando que isso não acontecia na grande maioria das escolas. Para ela, a Lei peca em não contemplar as religiões de matrizes africanas, colocando um véu sobre esse tipo de religiosidade, entendendo que não há possibilidade de estudar a África e a cultura africana sem mencionar o candomblé nas suas origens. Ela afiança que a existência pura e simples da Lei nº 10.639/03 não equaciona o processo de aceitação por parte da escola do candomblé e da umbanda.

No que se refere à não observância pela escola das necessidades religiosas dos alunos praticantes das religiões de matrizes africanas, uma necessidade voltada ao calendário escolar, na perspectiva deste poder se dedicar com maior ênfase às atividades realizadas no terreiro de candomblé e de umbanda. Graça observa que a frequência no terreiro pode atrapalhar a escola, porque esta não quer adequar o seu calendário às datas litúrgicas dessas religiões:

Você vê o menino faltar porque ele tem que ficar recolhido três meses, vai atrapalhar, sim, a escola. Quanto às festas, isso também atrapalha. Eu também acho que a escola não foi feita para receber ninguém de candomblé. Se você faz o santo ou tem que ir numa festa importante na sua Casa, não está incluído em Lei nenhuma que você pode faltar (Graça de Oxum).

Nesse sentido, não estamos diante de uma questão meramente legal, mas dá não aceitação do universo religioso afro-brasileiro está muito além dos objetivos propostos por uma educação dita inclusiva. Pois, como observado na pesquisa, existe de fato uma relação de dissonância entre o tempo dedicado aos afazeres religiosos (educação informal) e o dedicado a escola (educação não formal)⁴¹.

Ao longo dos anos que leciona na rede pública de ensino, o que mais Graça tem ouvido é: “Quem mandou ele fazer o santo?”. Ela observa, com muita propriedade, que o aluno tem de ser respeitado, ou seja, a escola não está

⁴¹ A educação não formal engloba os saberes e aprendizados gerados ao longo da vida, principalmente em experiências via a participação social, cultural ou política, tais como os saberes instituídos pelos territórios de produção de saberes no campo religioso afro-brasileiro originários no legado africano ancestral.

“respeitando sua religiosidade”. Para Graça, a escola e seus professores respeitam o aluno judeu, o aluno católico, o aluno evangélico, mas não respeitam o aluno que pratica o candomblé.

Retornando ao calendário escolar, Graça entende que deveria haver um “meio termo” entre as demandas do calendário escolar e as necessidades do aluno:

Uma pessoa para fazer o santo precisa, no mínimo, de 21 dias. Eu acho que poderia, sim, sem abuso. Ele poderia fazer as provas. Fala-se em igualdade, então eu acho que tem que ter sim, uma lei que possibilitasse esse aluno, esse candomblecista, fazer o santo e voltar a estudar sem perder o ano. Aqui, na escola, tem um aluno que fez santo e, graças a Deus, ele não perdeu o ano. Tem professores que mantêm certo distanciamento outros não. Alguns chegam a debochar da situação do aluno: “Ele dá prioridade para o santo, ele deita para o santo”. Eu já escutei isso (Graça de Oxum).

Para Graça, a escola, sem alterar seu calendário, tem de adotar uma postura democrática e aberta, em que respeite a diversidade existente em seu interior. Em última análise, que aplique a Lei nº 10.639/03, de forma a propiciar uma verdadeira inclusão do aluno praticante das religiões de matrizes africanas.

Observa-se, em sua fala, a existência de um currículo que internaliza os valores dominantes de uma matriz religiosa judaico-cristã, em sua vertente mais radical, o neopentecostalismo, cuja ênfase na *teologia da prosperidade e guerra espiritual contra as ações do diabo* justificam suas práticas intolerantes.

Nesse sentido, Graça afirma que o aluno praticante das religiões de matrizes africanas tem o direito de usar uma conta no pescoço, afirmando seus valores sociais e culturais. Portanto, segundo Graça, é obrigação da escola zelar para que os colegas evangélicos não façam chacota do aluno praticante das religiões de matrizes africanas e que não o rotule como “coisa do cão”, “porque isso é *bullying*”.

2.2 - LUIZA DE OXÓSSI

Luiza de Oxóssi integra um terreiro situado no município de Belford Roxo.

Luiza é uma mulher negra, de 52 anos de idade, e tem um filho. Nascida no estado de Minas Gerais, migrou ainda pequena para o estado do Rio de Janeiro, no município de São João de Meriti, pois seu pai era ferroviário. Formada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, é professora da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Sobre situações de intolerância na escola, Luiza afirma que na escola em que trabalha já presenciou situações de preconceito e intolerância com relação aos alunos que praticam as religiões de matrizes africanas. Ela cita o caso de uma aluna que “bolou no santo” e seus colegas começaram a gritar, dizendo que era “coisa do diabo”, que ela “estava com o demônio”. Ressaltou que esse tipo de comportamento, por parte dos alunos, tem se tornado frequente e que alguns professores “fingem” ignorar tal situação.

Luiza afirma que o fato de ser “feita no santo” e de “andar paramentada”, com camisetas alusivas aos orixás e fio de contas no pescoço, faz com que os alunos praticantes das religiões de matrizes africanas se aproximem dela. Seja para conversar ou para se sentirem protegidos, o fato é que ela se tornou uma referência positiva para esses alunos.

A origem dessas redes situa-se nas ações recíprocas entre os indivíduos, ligados uns aos outros para efeito de ajuda mútua. Este tipo de sociabilidade que encontramos nas relações cotidianas da escola tem sua origem nas interações sociais, que surgem com base em impulsos ou em função de certos propósitos, sendo organizada a partir de uma geografia social que permite, por exemplo, a localização dos indivíduos em uma estrutura social e as potencialidades interativas existentes entre eles (SIMMEL, 2006 e 2008).

Assim, a constituição dessas redes de proteção construída por afinidades e pretensas religiosas ganha vida própria. São redes de apoio mútuo que se estabelecem, a partir de dois elementos centrais: a religiosidade, que é a mesma do professor, e a necessidade de segurança em um espaço que vem se tornando hostil a eles. Luiza, por sua vez, não está indiferente a esses fatos, tendo consciência de que esses alunos se sentem mais seguros ao seu lado.

Luiza chama a atenção para as estratégias adotadas por professores que praticam ou que têm alguma relação com o universo religioso afro-brasileiro. Ela cita o exemplo do Conselho de Classe de sua escola, em que os professores que têm algum contato com a religião procuram ajudar os alunos praticantes do candomblé e da umbanda, buscando soluções para questões como faltas decorrentes de sua frequência ao terreiro. Observa que as reuniões se transformam em verdadeiros embates, pois alguns professores não aceitam abonar as faltas desses alunos, argumentando que a religião não pode ser usada como justificativa, ignorando, ou mesmo negando a religiosidade desses alunos:

Eu acho que isso é um problema de intolerância mesmo. Na escola que eu trabalho, a diretora é flexível. Ela é evangélica, tem os princípios dela, mas ela é flexível, ela aceita bem. Mas, a gente sabe que tem lugares que há esta discriminação (Luiza de Oxóssi).

Luiza assegura que esse tipo de conduta é recorrente quando se trata de professores evangélicos e católicos ligados à igreja tradicionalista, gerando conflitos entre seus pares e entre professores e alunos.

Segundo ela, essa relação acaba fazendo parte do currículo da escola (currículo real) e interfere de forma negativa na implementação da Lei nº 10.639/03, pois os professores “rejeitam” sua aplicação, fazendo com que houvesse uma descontinuidade do trabalho.

Luiza afirma que, dentre as atividades previstas na Lei nº 10. 639/03, a escola se limita a ações pontuais, como a implementação da Semana da Consciência Negra e as atividades “extracurriculares” das quais somente os alunos do horário integral participam, de forma facultativa. No caso dos professores, como a sua participação é “facultativa”, não há recusa por parte deles em trabalhar com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O que há é uma “opção” por trabalhar outros temas – uma forma sutil de dizer “não” à superação de preconceitos sobre a África, seu povo, sua história e suas heranças culturais.

2.3 - SANDRO DE OXUMARÉ

Nascido e criado no município de Nova Iguaçu, RJ, esse filho de Oxumarê, 46 anos, homossexual, negro, sem filhos, integra um terreiro situado no mesmo município onde reside. Diz ter um companheiro com quem vive há vários anos. Formado em Letras por uma instituição de ensino superior privada no município de Duque de Caxias, a mesma onde Graça de Oxum estudou, Sandro trabalha como professor de Português em uma escola da rede estadual situada no município de Belford Roxo do Rio de Janeiro, onde leciona há aproximadamente vinte anos.

Partindo de sua experiência como professor, indagamos sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Sandro afirmou que, mesmo antes de sua existência, já trabalhava com temas ligados às culturas africana e afro-brasileira. Lembra que sempre teve a preocupação em falar de África para seus alunos, inserindo em suas atividades “ditados e provérbios africanos” acompanhados da respectiva tradução. Dessa forma, Sandro conseguia introduzir uma discussão sobre o legado africano na sociedade brasileira. Uma preocupação sua, pois, nas propostas pedagógicas ou curriculares das escolas em que trabalhou, não havia orientação nesse sentido. O que não é de se estranhar, uma vez que, no país da democracia racial e do racismo à brasileira, falar do legado africano – valores civilizatórios africanos constitui-se em “falta grave” por parte do professor.

Observa que numa das escolas em que trabalha (há dez anos) desenvolveu um projeto cujo objetivo é trabalhar com literatura afro-brasileira. Segundo ele: “um momento de resgate e construção de uma consciência negra”. Nesse projeto, os alunos têm contato com autores negros contemporâneos: Carolina Maria de Jesus; Conceição Evaristo; Éle Semog; Solano Trindade etc. Segundo afirmou, o projeto deu resultados positivos, mas não teve continuidade, pois a direção não deu o apoio necessário.

Sandro chama atenção para o fato de que, apesar de todo o debate existente

em torno da implementação da Lei nº 10.639/03, o currículo praticado nas escolas, em que trabalha ou trabalhou, continua colocando em plano secundário os temas ligados ao legado africano. E, pelo que tem vivenciado em seu cotidiano profissional, a questão religiosa passa ao largo de toda e qualquer discussão a respeito da herança civilizatória africana.

Indagamos se nas escolas em que trabalhava alunos e professores sabiam que ele era praticante das religiões de matrizes africanas. Respondeu que todos sabiam da sua orientação religiosa, que era candomblecista. Afirma que o fato de ser da religião e de “andar paramentado”, com camisetas alusivas aos orixás e fio de contas no pescoço, fez com que os alunos que praticam religiões de matrizes africanas se aproximem dele para conversar, o que não acontece com os outros professores.

No caso de Sandro, assim como no de Luiza de Oxóssi, estamos diante da formação de redes de sociabilidade estabelecidas com propósito específico de proteção. São redes de apoio mútuo que se estabelecem, a partir de dois elementos centrais: a religiosidade, que é a mesma do professor, e a necessidade de segurança em um espaço que vem se tornando hostil a eles. Situação da qual procurava tirar proveito, pois possibilitava tomar conhecimento do que estava acontecendo no seu interior.

Para Sandro, o problema está nas manifestações implícitas de intolerância religiosa, na forma como a escola e alguns dos seus sujeitos (profissionais da educação e alunos) tratam a orientação religiosa desses alunos. Outro dado importante, presente em sua fala, diz respeito à identidade religiosa dos professores que, ao assumirem ser praticantes das religiões de matrizes africanas, sofrem algum tipo de represália ou retaliação em decorrência de sua orientação religiosa.

Sua preocupação passa pela forma como o ensino religioso foi regulado no estado do Rio de Janeiro (Lei nº 3459, de 14 de setembro de 2000). Um ensino de caráter confessional, cuja postura proselitista de seus professores acaba por favorecer situações de intolerância religiosa e como consequência legítima as práticas de evangelização e/ou catequização dos alunos no interior da escola. O que, segundo ele, é uma afronta ao Artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998).

Ressalta que a forma como o ensino religioso foi inserido na rede estadual do Rio de Janeiro é algo muito perigoso e que tem “muito medo”, pois, tem observado no seu cotidiano “tentativas” de conversão dos adeptos do candomblé e da umbanda. Uma conversão que tem início com ofensas e desqualificação da orientação religiosa do aluno. Como exemplo, relata um caso acontecido em uma das escolas em que trabalha, onde a professora só se referia ao aluno que havia se iniciado no candomblé como “filho do diabo”, e conclui:

Nós já vimos acontecer com um garoto que havia feito o santo e foi discriminado na escola. A professora o chamava de “filho do diabo”. É muito complicado, é muito perigoso. [...] A gente tem que ter muito cuidado com a forma como as religiões de matriz africana são tratadas nas escolas. Está errado, cada um tem o direito de ter a sua religião, escolher o que é melhor para si (Sandro de Oxumarê).

A demonização religiosa observada acima não é uma inovação por parte das igrejas evangélicas brasileiras, tendo em vista que a rejeição das religiões de matrizes africanas, seus rituais e crença, por parte da igreja católica, seja algo centenário.

Nesse sentido, Sandro tece uma crítica à postura adotada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC, que proíbe a divulgação de atitudes de intolerância nas escolas pertencentes à rede. Ele afirma que fora proibido pela direção da escola onde trabalha de afixar cartazes sobre a caminhada em defesa da liberdade religiosa realizada anualmente no mês de setembro na praia de Copacabana - RJ, sob a alegação de haver uma ordem da SEEDUC que proíbe a escola de “tocar em religião”. Contudo, essa mesma secretaria não proíbe outras formas de manifestações religiosas, como por exemplo, cultos e exaltação à bíblia.

3. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

De início podemos afirmar que apesar de toda discussão existente em torno do advento da Lei nº10.639/03, as religiões de matrizes africanas continuam a ser relegadas a um plano inferior na escala de valores da sociedade brasileira, em especial

no currículo praticado em nossas escolas. Seja por despreparo, vontade política ou preconceito, o fato é que manifestações de discriminação e intolerância contra o candomblé e a umbanda e seus praticantes ainda persistem.

Historicamente a escola pública brasileira sempre viveu sobre o véu cínico de uma laicidade⁴² dúbia, resultado da evolução “natural” de nossa escola republicana, com sua organização escolar e seu pensamento pedagógico. No Brasil, o discurso *acomodativo* da tolerância religiosa, pautado no paradigma da simplicidade (MORIN, 2011), delegou aquilo que deveria ser estabelecido como direito étnico⁴³ a uma concessão “regulada” e “legitimada” pelo mito da democracia racial.

O desafio que se impõe em uma sociedade pautada por direitos individuais, mas que não se identifica como uma sociedade plural, é o de produzir políticas públicas para atores singulares distintos. Uma sociedade que cria mecanismos de representação e afirmação identitária como a Lei nº 10.639/03, mas que não atua e não se compreende como coletividade pluriétnica.

Sendo a escola entendida como espaço construído socialmente, ela é também lugar de conflitos entre os diferentes grupos sociais. O problema surge quando a relação integração/conflito é direcionada para uma relação de ódio religioso, pano de fundo de um projeto político e de poder, capitaneado por algumas lideranças evangélicas, como apresentado anteriormente no texto. Nesse caso, o conflito deixa de ser meio necessário de transformação da sociedade, gerador de dinâmicas sociais (SIMMEL, 1983), passando a ser, como observado no texto, o elemento catalizador de um projeto político que procura através da demonização das religiões de matrizes africanas *coesionar* seus membros transformando a escola em um espaço de intolerância, (des)humanização, e barbárie.

⁴² A laicidade por ser um fenômeno político e não religioso deriva das ações do estado e não da religião. No caso brasileiro, em especial na educação, o fenômeno da laicidade não implicou, necessariamente, na neutralidade do Estado em relação a religião.

⁴³ O Direito Étnico é consagrado pelo art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, combinado com os artigos 215 e 216 da Carta Máxima. Esses artigos buscam, não apenas, promover políticas públicas afirmativas, como também, preservar a cultura tradicional dos grupos formadores da sociedade brasileira, em suas várias formas de expressão e modos de viver, tombando, inclusive, documentos e sítios detentores de suas reminiscências históricas.

É nesse contexto, que a postura sectária dos professores evangélicos fica clara, tornando imperativo a constituição de um debate em torno de uma cidadania étnico-religiosa capaz de possibilitar aos sujeitos portadores do legado ancestral africano e afro-brasileiro o direito a narração. Um direito que deve vir acompanhado de uma relação dialógica simétrica, pois todo diálogo sem simetria é uma forma de violência.

Permanecendo essa situação, podemos afirmar que a intolerância religiosa na escola (des)humaniza suas relações, tornando a concepção de cidadão livre, capaz de desempenhar um papel cultural crítico, aberto e sem travas, assentado no pluralismo de ideias, em letra morta.

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik; POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRAGA, Julio. **Na gamela do feitiço: repressão e resistência nos candomblés da Bahia**. Salvador, EDUFBA, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n. 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 abr. 1998. Seção I, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 09.01.2003**: altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Parecer CNE/CP3/2004. Jun. (www.mec.gov.br).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CP. **Resolução 1/2004**. Diário Oficial da União, 22 jan. 2004, Seção I, p. 11.

CUNHA, Luiz Antônio. Confessionalismo versus laicidade no ensino público. In: SAVIANI, Demerval. (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e currículo 1: indagações sobre o currículo do ensino**

fundamental. MEC/Sepir. 2007.

LÜHNING, Angela. Acabe com esse santo, Pedrito vem aí... Mito e realidade da perseguição policial ao candomblé baiano entre 1920 e 1942. **Revista Usp**, n. 28, p. 194-220, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa quantitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ORO, Ari Pedro. *Neopentecostais e afro-brasileiros: quem vencerá esta guerra?* **Debates do NER**, n. 1, 2007.

QUINTANA, Eduardo. **ÈKÓOLÉ: no candomblé também se educa**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 3459, de 14 de setembro de 2000. Dispõe sobre ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Estado**, Rio de Janeiro, 14 set. 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Educação pública: um modelo ameaçado. In: Silva, Tomaz Tadeu da & Moreira, Antônio Flávio (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 36 – 54.

SANTANA, Marise de. *O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho do docente: desafrikanizando para cristianizar*. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). **Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Edusp, 2015.

SIMMEL, Georg. A natureza sociológica do conflito. In: Moraes Filho, Evaristo (org.). **Simmel**. São Paulo, Ática, 1983. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

_____. **Questões fundamentais de sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. **Le problèmes de la sociologie et autres textes**. Paris: Éditions du Sandre, 2008.

Glossário:

Adoxu: termo empregado pelo povo de santo para designar o filho de santo que na sua iniciação o sacerdote (pai ou mãe de santo) abriu o fari e o adoxou. Também conhecido como aquele que levou o oxu.

Ebômi: título adquirido por filhos(as) de santo após a obrigação de sete anos.

Equéde: cargo honorífico circunscrito às mulheres não-rodantes, que não incorporam,

cuja função é cuidar do(a) filho(a) de santo quando este(a) está em transe e de seus pertences rituais; equivalente feminino de ogã.

Nanã: orixá feminino do panteão Jeje-nagô, é mãe de Obaluaiê e Oxumaré; Nanã é um orixá velho e está diretamente ligada à criação do homem; ela tem a posse do barro (lama) com a qual os homens são criados; seu dia da semana é sábado e sua saudação é: *Saluba*.

Obaluaiê: orixá masculino do panteão Jeje-nagô e iorubano, é filho de Nanã e irmão de Oxumaré; conhecido como “senhor da terra” e deus da varíola, tem o poder da cura das doenças; ele usa uma roupa confeccionada de palha (azê) para esconder as cicatrizes deixadas pela varíola; é um orixá muito violento; seu dia é segunda-feira e suas cores, preto e branco; sua saudação é: *Atotô* (calma). Qualidades de Obaluaiê.

Ogã: título honorífico, masculino, conferido pelo chefe do terreiro ou por um orixá incorporado a não-rodantes e a beneméritos da casa de candomblé, que contribuam com sua riqueza, prestígio e poder para a proteção do terreiro e de seus(suas) filho(a)s de santo; esse tipo de titularidade admite uma série de funções rituais, como cantar e tocar os atabaques (alabê); executar os sacrifícios ritualísticos (axogum); ser o responsável pelos axés do terreiro (pejigan), etc.

Oxóssi: orixá masculino do panteão iorubano, filho de Yemanjá e irmão de Ogum, Ossaim e Xangô, Orixá caçador e da caça, é considerado o rei da nação Ketu; seu símbolo é o ofá (arco e flecha), seu dia da semana é quinta-feira, sua cor é o azul-claro e seu ritmo é o aguerê; sua saudação é: *Okê aro*.

Oxum: orixá feminino do panteão iorubano relacionado as águas, em particular do rio Òsun na Nigéria. Tem o título de lalodê (chefe das mulheres do mercado). Oxum é a segunda esposa de Xangô, mas também foi casada com Ogum e Oxóssi. Do relacionamento com Oxossi nasceu Logun-ede. No Brasil Oxum é vinculada a fertilidade e a proteção das gestantes; seu símbolo é o Ababé (leque de cor dourada); sua cor é o amarelo, contudo no candomblé suas contas são na cor dourada, variando de tonalidade conforme sua “qualidade”; seu dia é o sábado e seu ritmo é o Ijexá; a saudação é: *Ore Yèyé o*.

Oxumaré: orixá masculino do panteão Jeje-nagô, filho de Nanã e irmão de Obaluaiê, é representado por uma serpente e um arco-íris, significando a riqueza e a fartura; seu dia da semana é segunda-feira e sua saudação é: *Arroboboi*.

Data de envio: 26/05/2018

Data de aceite: 21/11/2018