



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

RENILDES DE JESUS SILVA DE OLIVEIRA

óO que é de Deus e o que não é de Deus:ô
DOCENTES EVANGÉLICOS E O ENSINO DAS CULTURAS AFRICANAS
AFRO-BRASILEIRAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS

RECIFE

2018

RENILDES DE JESUS SILVA DE OLIVEIRA

óO que é de Deus e o que não é de Deus:ô

**DOCENTES EVANGÉLICOS E O ENSINO DAS CULTURAS AFRICANAS
AFRO-BRASILEIRAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Gilson de Oliveira

.

RECIFE

2018

RENILDES DE JESUS SILVA DE OLIVEIRA

**ÓO QUE É DE DEUS E O QUE NÃO É DE DEUS:
DOCENTES EVANGÉLICOS E O ENSINO DAS CULTURAS AFRICANAS
AFRO-BRASILEIRAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 26/02/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Robson da Costa de Souza (Examinador Externo)
Fundação Joaquim Nabuco

Prof.^a Dr.^a Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira
(Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

*óPensar supõe liberdade, existir exige poder
colocar sob o crivo da dúvida o que a
narrativa dos vencedores tentar fixar como
imutávelô*

Graciolli

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir realizar esse ideal, e por me sustentar durante a caminhada.

A minha família, pelo carinho, compreensão, cuidado e incentivo em todos os momentos.

Ao meu pai Francisco da Silva (*In Memoriam*), e à minha mãe Egídia Maria de Jesus (*In Memoriam*), pelo esforço e desprendimento, a fim de prover o necessário para mim.

Aos meus amigos e amigas, pela força, alegria, incentivo e presença nos momentos de incerteza.

Ao meu orientador, prof. Dr. Gustavo Gilson, pelas orientações, contribuições e cordialidade com que sempre me recebeu.

A professora Dra. Maria da Conceição dos Reis, eterna gratidão por me acolher em seus projetos de pesquisa, e por me incentivar a participar do processo seletivo, acreditando que eu tinha possibilidades de ser aprovada.

Minha gratidão especial ao prof. Dr. Robson Souza, pelas recomendações, partilhas e orientações que foram de imenso valor para a realização desse trabalho.

A professora Dra. Ana Luiza Oliveira Martins, pelos questionamentos e contribuições para a realização dessa dissertação.

A profa. Laêda Bezerra Machado, pelas importantes orientações metodológicas.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação, pela partilha de conhecimento e experiências.

Ao CNPq pelo auxílio financeiro.

Aos funcionários e funcionárias da Secretaria do curso de pós-Graduação em Educação, pela gentileza com que nos atenderam durante o período do curso.

RESUMO

Num contexto de discriminação e racismo, os movimentos negros resistem, subvertendo a ordem instituída e reivindicando visibilidade e oportunidade. No campo educacional, a Lei 10639/2003 tem sido vista como um importante resultado dessas mobilizações ao colocar em termos de obrigatoriedade o ensino de conteúdos relacionados às culturas de matriz africana em instituições públicas e privadas. Contudo, atitudes de discriminação são reproduzidas na escola, inclusive entre professores, muitos dos quais de confissão evangélica. Tal situação indica a importância de uma pedagogia que considere as questões étnico-raciais. Nesse propósito teorias pós-estruturalistas, pós-colonialista e descolonialistas passam a conceber o currículo como um construto cultural produtor de sentidos, engendrados num jogo de disputas de poder, que privilegiam determinados conteúdos em detrimento de outros. Diante dessas considerações, esta pesquisa teve como objetivo identificar os principais discursos articulados por docentes evangélicos sobre o ensino da história, culturas afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas. Mediante análise descritiva e fundamentada numa perspectiva pós-estruturalista, esse trabalho foi realizado a partir de um diálogo com alguns conceitos da Análise do Discurso Francesa, interpretada à luz da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Os sujeitos da pesquisa constituíram-se de 08 docentes evangélicos de várias tradições religiosas, atuantes em escolas públicas do Grande Recife. A coleta de dados fez-se através de entrevistas semi-estruturadas. Os resultados apontam para discursos de legitimação do ensino das culturas de matriz africana baseados em princípios como valorização e respeito. Os docentes estabelecem dicotomia entre religião e cultura como estratégia principal para não inserir a religião no âmbito das abordagens desses conteúdos. Porém, há certa visibilidade da religião nas abordagens de alguns docentes. Além da redução da diferença à diversidade, o essencialismo e o exotismo cultural figuram como lógicas mediante as quais os docentes lidam com a demanda prevista na Lei nº 10.639/2003. Os resultados também sinalizam a presença de indícios de deslocamentos, os quais reverberam em novas formas de significar essas culturas e a religião, para além do preconceito, da demonização e da exclusão, de sorte que as identidades evangélicas não podem ser vistas numa perspectiva homogeneizante.

Palavras-Chave: Cultura Africana e Afro-Brasileira. Discurso Evangélico. Educação Escolar. Teoria do Discurso

ABSTRACT

Black movements resist in a context of discrimination and racism, subverting the instituted order and claiming visibility and opportunity. In the educational scope, Law 10639/2003 has been seen as an important result of these mobilizations by placing as terms of mandatory the teaching of content related to African cultures in public and private institutions. However, attitudes of discrimination are reproduced in the school, including among teachers, many of them of evangelical confession. This situation indicates the importance of a pedagogy that considers ethnic-racial issues. Therefore post-structuralist, post-colonialist, and decoloniality theories begin to conceive of the curriculum as a cultural construct producing meaning, engendered in a game of power disputes, which privilege certain contents to the detriment of others. Towards of these considerations, this research had as objective to identify the main discourses articulated by evangelical teachers on the teaching of history, Afro-Brazilian and African cultures in public schools. Through a descriptive analysis based on a post-structuralist perspective, this work was carried out through of a dialogue with some concepts of the French Discourse Analysis, interpreted in the light of Laclau and Mouffe's Discourse Theory. The participants of the research consisted of 08 evangelical teachers of various religious traditions, active in public schools in Recife. Data collection was done through semi-structured interviews. The results point to discourses legitimizing the teaching of African cultures based on principles such as recognition and respect. Teachers establish a dichotomy between religion and culture as the main strategy for not including religion within the approaches of these contents. However, there is a certain visibility of religion in the approaches of some teachers. Beyond the difference seen as a synonym of diversity, essentialism and cultural exoticism figure as the logic by which teachers deal with the demand provided for in Law nº 10.639/2003. The results also signal the presence of indications of displacement, which reverberate in new ways of meaning these cultures and religion, beyond prejudice, demonization and exclusion, this signify that evangelical identities cannot be seen in a homogenizing perspective.

Keywords: African and Afro-Brazilian Culture. Evangelical Discourse. School Education. Speech Theory

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 ã Descrição dos Docentes Entrevistados.....	22
Quadro 2 ã Descrição dos Docentes Entrevistados.....	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 SITUANDO O PROBLEMA	11
1.2 OS CAMINHOS DA PESQUISA	16
2 CULTURA AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	25
2.1 A CULTURA NO CENTRO DOS DEBATES ATUAIS.....	25
2.2 O DISCURSO SOBRE O CARÁTER MULTICULTURAL DAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS.....	27
2.3 O MULTICULTURALISMO E AS CONTROVÉRSIAS EM TORNO DA (IN)TOLERÂNCIA	33
2.4 MOVIMENTOS SOCIAIS, MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	39
2.4.1 Racismo e Discriminação no Brasil.....	39
2.4.2 O Movimentos Sociais e Atuação de Negros e Negras.....	41
2.4.2.1 <i>Movimentos Sociais e os Embates Sócio-políticos.....</i>	<i>41</i>
2.4.2.2 <i>O Movimento Negro</i>	<i>44</i>
2.4.2.3 <i>O Ensino da História, Cultura Africana e Afro-Brasileira: a Legislação em Foco....</i>	<i>48</i>
2.5 PÓS-ESTRUTURALISMO, PÓS-COLONIALISMO, DESCOLONIALISMO E CURRÍCULO	51
2.6 CULTURA AFRO-BRASILEIRA, IDENTIDADE E <i>ETHOS</i> DO NEGRO.....	62
3 EVANGÉLICOS, DOCÊNCIA E PLURALISMO RELIGIOSO.....	69
3.1 CULTURA, PLURALISMO E NOVAS CONFIGURAÇÕES NA ESFERA RELIGIOSA	69
3.2 ESPAÇO RELIGIOSO BRASILEIRO: UM TERRENO MARCADO PELA HETEROGENEIDADE.....	71
3.3 EVANGÉLICOSE ATUAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO	75
3.3.1. Evangélicos e Reforma Protestante.....	75
3.3.2 O Desenvolvimento dos Evangélicos no Brasil.....	77
3.3.3 Evangélicos e Docência: O Ensino da Cultura Africana e Afro-Brasileira em Debate ..	81
3.3.3.1 <i>Evangélicos e Suas Relações Com as Culturas Africanas e Afro-Brasileiras</i>	<i>81</i>
3.3.3.2 <i>O Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Perspectiva de Docentes Evangélicos</i>	<i>87</i>
3.4 EVANGÉLICOS E ANTIRRACISMO NO BRASIL: PROTAGONISMO, RESISTÊNCIA E RESSIGNIFICAÇÃO	90
3.4.1 O Sujeito e a Resistência aos Mecanismos de Poder	90
3.4.2 Igrejas Evangélicas, Atuação Negra e Antirracismo.....	91

4 DOCENTES EVANGÉLICOS E O ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO GRANDE RECIFE.....	95
4.1 PRÁTICAS DISCURSIVAS ARTICULADAS PELOS DOCENTES EVANGÉLICOS PARA LIDAR COM AS DEMANDAS PELO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURAS DE MATRIZ AFRICANAS.....	95
4.1.1 Cena Enunciativa, <i>Ethos</i> e a construção da imagem de si nas práticas discursivas de professores evangélicos.....	95
4.1.2 A legitimidade do ensino da história e culturas afro-brasileiras e africanas: sentidos em disputa	103
4.1.3 Dicotomia Religião-Cultura.....	112
4.1.4 Folclorização, Exotização e Essencialismo Cultural.....	116
4.1.5 A Redução da Diferença à Diversidade.....	119
4.1.6 Entre a Invisibilidade e a Visibilidade: as religiões de matriz africana na corda bamba	121
4.1.7 Heterogeneidade e Movimento de Ressignificação do Discurso dos Docentes Evangélicos.....	130
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	139

1 INTRODUÇÃO

1.1 SITUANDO O PROBLEMA

Nesta pesquisa, buscamos analisar quais os principais discursos articulados por professoras e professores evangélicos sobre o ensino da história, culturas afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas.

O interesse pessoal por esse debate residiu, primeiramente, na importância da compreensão de como se apresenta hoje o discurso de professores evangélicos sobre o ensino da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, especialmente ao se considerar o histórico de resistência às manifestações culturais afro-brasileiras da parte de muitos adeptos desse segmento religioso. Na ocorrência de discursos marcados pelo preconceito, vários argumentos que caracterizam repulsa, buscam legitimidade em discursos religiosos, que condenam as manifestações culturais negras associando-as a práticas supersticiosas e demoníacas. Nessa direção, são constituídos discursos hegemônicos que absolutizam determinadas cosmovisões, colocando outras numa situação de exclusão.

Porém, é incontestável o fato de que nem todos os membros das referidas denominações expressam atitudes de menosprezo para com visões culturais diferentes. Não só no passado, como no tempo presente, discursos contra hegemônicos foram engendrados no afã de resistirem à subalternização de identidades. Essas enunciações são produzidas em vários espaços da sociedade, inclusive no campo religioso e entre os grupos contemplados na presente pesquisa, a saber, evangélicos integrantes dos grupos designados como protestantes tradicionais ou históricos, pentecostais e neopentecostais.

Outro fator que concorre para a apreciação dessa temática, reside no fato de que, nas últimas décadas, têm se ampliado os debates acadêmicos, políticos, midiáticos e sociais sobre a educação para as relações étnico-raciais. Essas discussões têm causado impacto na sociedade, repercutindo em vários espaços do social, e reverberado na produção de estudos que lançam novos olhares a respeito. Concebendo a realidade dessas novas reflexões, importa conhecer como repercutem hoje na prática pedagógica de docentes, e que novos posicionamentos suscitam no trato com a discriminação e o preconceito para com as diferenças em sala de aula. Na teoria pós-estruturalista, a escola configura-se como um espaço de produção de significados, espaço de legitimação ou não de saberes hegemônicos, e o

professor desempenha um relevante papel nesse ambiente, questionando ou validando posicionamentos fundados numa visão monocultural e repleta de caricaturas.

Cabe ressaltar, também, que uma pesquisa dessa natureza se mostrou oportuna, haja vista a escassez de estudos sobre a percepção e atuação pedagógica de docentes evangélico sem relação à cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, mormente, numa perspectiva discursiva de corte pós-estrutural. Na pesquisa feita em bancos de teses e dissertações da Capes e outros órgãos, não foram identificados artigos dissertações ou teses com esse tipo de abordagem. Há uma imensidão de estudos que trabalham o fenômeno religioso focando, especialmente, grupos pentecostais e, sobretudo, neopentecostais, a partir de perspectivas religiosas, políticas, sociais e midiáticas, etc. Vários estudos enfatizando os evangélicos e a cultura brasileira, do mesmo modo, foram localizados. Entretanto, há uma variedade de relatos, notadamente na internet, que procuram dar conta de uma expressiva quantidade de episódios envolvendo evangélicos, igrejas, professores, alunos envolvidos em atos de discriminação, mas, também de repúdio ao racismo.

Somando-se a isso, há o fato de serem quase inexistentes pesquisas que tratem do assunto tendo por base a associação teórico-metodológica entre a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2006) e a proposta analítica da Escola Francesa de Análise do Discurso, particularmente, com as contribuições de Maingueneau (1997).

O estudo dessa temática mostra-se oportuno num contexto de reconhecimento do caráter multicultural das sociedades. Embora controverso, especialmente no que concerne à sua ênfase na tolerância, assim como na formulação de algumas visões/concepções essencialistas, o multiculturalismo questiona as visões homogeneizantes presentes na modernidade, e compreende a ódiversidadeô, a ausência de continuidade e o ser diferente como conceitos primordiais. Lopes e Macedo (2011), advogam que os teóricos que empreendem estudos sobre o multiculturalismo procuram encarar as desafios e conflitos colocados pelas sociedades multiculturais, no ideal de encontrar caminhos de superação.

No entanto, a despeito dos avanços nas diversas áreas do conhecimento, bem como nas conquistas relativas aos direitos humanos e à compreensão do caráter multicultural da sociedade Brasileira, a inferiorização das expressões culturais negras ainda se evidencia em pleno século XXI. No caso do Brasil, tem sido observado que o racismo é muitas vezes negado predominando, ainda, a crença em relações raciais amistosas configurando, destarte, a ideologia da ódemocracia racialô. Porém, a realidade da maioria dos negros no Brasil indica situação de pobreza, exclusão e desigualdade.

Diante dessa situação de exclusão, os movimentos negros, emergem como e ao lado de novas identidades coletivas e políticas e, mediante um processo articulatório, têm feito reivindicações e propostas de transformações para a sua condição na sociedade brasileira e em outros contextos da América Latina. Nessa perspectiva, torna-se um agente contestatório pertinente que transgride e desafia a ordem instituída. Apesar das reivindicações que têm sido expostas pelos movimentos sociais e negros, a heterogeneidade cultural presente no Brasil não tem sido devidamente contemplada pelas instâncias educacionais, nas quais desigualdades de ordens diversas são reproduzidas, em especial no campo étnico-racial. Nessa direção, a valorização da história e culturas de matriz africanas tem recebido grande ênfase nos discursos sobretudo acadêmicos e de outras instâncias sociais.

Para tentar dar conta de determinadas demandas negras em termos educacionais, dispositivos legais, a exemplo da Lei nº 10.639/2003, têm sido criados com vistas a orientar os estabelecimentos públicos e particulares a inserirem em seus currículos o ensino da cultura africana e afro-brasileira. Mas apesar da criação desses mecanismos jurídicos, poucas são as escolas que têm seguido tal orientação e, quando o fazem, a prática pedagógica tende a uma abordagem tradicional e folclorizada, com foco em datas comemorativas e exaltação de culturas.

Dentro dessa discussão, Silva (2000) põe em questão a superficialidade com que as culturas são trabalhadas na escola. Essa superficialidade muitas vezes é um meio de fugir do confronto com a diferença do outro, que passa a ser apresentado na perspectiva da curiosidade, do exotismo e folclorização de suas expressões culturais. Diante desse cenário, Silva propõe que se trate a identidade e a diferença enquanto produção, a partir de uma ótica política mediada pelas teorizações pós-estruturalistas. Com a emergência das teorias pós-estruturalistas, os valores da modernidade são postos em questão, sendo rejeitadas as concepções de totalidade, verdades e certezas absolutas, bem como fundamentos das coisas, inclusive da educação e das propostas curriculares. Nesse contexto, as perspectivas pós-coloniais e descoloniais emergem, outrossim, como alternativas no sentido de pensar o currículo e a educação (Lopes e Macedo, 2011). Essas correntes teóricas, também criticam a instituição da diferença que discrimina, a partir de referenciais culturais.

Southwell (2008) declara que as instituições educacionais ensinam o conhecimento referendado pela sociedade. Sendo o currículo um exemplo claro disso, sua constituição não se dá alheia às disputas de sentido. Para a autora, o currículo, enquanto proposta político-educacional, representa interesses de grupos. Na visão de Laclau e Mouffe (2006) os sentidos

que perpassam a sociedade, além de serem construídos a partir de disputas de poder, trazem as marcas da incompletude, da inconstância, contingência e da precariedade.

Gomes (2012) reconhece que muitas das tensões presentes na sociedade advêm da realidade de expressões culturais silenciadas nas matrizes curriculares fruto, em grande medida, das transformações, dos processos de dominação e de resistência, das disputas pelos sentidos atribuídos ao conhecimento e de suas repercussões sociais. Para a autora, tais circunstâncias impõem a exigência de uma nova maneira de ver o currículo. Gomes (2007) explica que a implementação de uma Educação antirracista que extrapole as desigualdades sociais coloca a Escola, enquanto direito social para todos, diante do desafio de reconhecer as diferenças. A autora assinala, ainda, que há uma incerteza entre professores e professoras de como lidar pedagogicamente com a questão étnico-racial.

Romão (2001) referindo-se à prática docente do professor, enfatiza que é fundamental para o educador reconhecer a dimensão coletiva das culturas dos alunos. Nessa perspectiva, os alunos poderão ser respeitados em suas diferenças, afinal, no espaço escolar convivem expressões religiosas diferenciadas: evangélicos, adeptos da umbanda e do candomblé, budistas, etc.

Apesar de algumas mudanças na percepção das culturas de matriz africana, o problema da intolerância está, muitas vezes, presente no comportamento de vários docentes, dentre os quais estão muitos professores e professoras de confissão evangélica que, segundo relatos frequentes, figuram entre os profissionais da educação que também apresentam resistência à abordagem da história da África e suas culturas em sala de aula. No imaginário de muitos desses professores e professoras, persiste a ideia da África como um continente maldito, cujas manifestações advêm de seres demoníacos e, por isso, devem ser renegadas. Por outro lado, há, professoras e professores evangélicos que manifestam receptividade à abordagem das culturas de matriz africana nas escolas, por entenderem a iniciativa em seu valor no tocante ao combate à discriminação e ao racismo.

Posturas de intolerância têm colocado sob ameaça várias iniciativas de reconhecimento e visibilidade de identidades discriminadas no Brasil, singularmente, no âmbito do atual governo do presidente Michel Temer. Tais posicionamentos conservadores se inscrevem, hoje, de um modo especial, nas agendas do chamado projeto Escola Sem Partido, o qual tem recebido forte apoio da chamada bancada evangélica. O referido projeto intenta limitar a atuação de professores e professoras, acusando-os de realizarem ódoutrinação ideológica. Com base nesse tipo de visão, vários membros da bancada evangélica

manifestam restrições às discussões em torno das culturas de matriz africana nas escolas, particularmente o que tange ao enfoque religioso.

O espaço religioso brasileiro tem experimentado um processo de reinvenção, onde novos significados e práticas emergem e transformam estruturas e instituições. As igrejas evangélicas têm sido afetadas por essas novas configurações do campo religioso, fruto de um processo de pluralização. Isso implica em novos modos de atuar nesse cenário, como também incorre em posturas de resistência aos ditames estabelecidos. Essa atuação evangélica tem se dado tanto no questionamento dos preconceitos, como na implementação de programas de combate ao racismo, mediante formação de frentes de resistência. Isto se coaduna com a visão pós-estruturalista e a Teoria do Discurso, onde a sociedade e a cultura não são realidades estáticas, porém, dinâmicas e abertas a constantes mudanças e processos de ressignificação.

Esse processo de mudança pode ser visto também no âmbito das culturas de matriz africana. Botelho e Nascimento (2010) explicam que aos seus saberes, costumes e cosmovisões, os negros agregaram práticas dos europeus e índios, que também incorporaram aos seus sistemas simbólicos, algumas expressões culturais daqueles. Dessa forma, é inapropriado a concepção de uma essência negra, evangélica ou cultural. O *ethos* de um grupo ou de uma sociedade se expressa de forma dinâmica, contrariando a ideia de estabilidade.

O trabalho de Serrano e Waldman (2007) assinala o valor e a contribuição da África e suas culturas, a despeito da rejeição presente no discurso de diversas pessoas e segmentos da sociedade brasileira. Aponta, igualmente, para a importância da qualificação docente, com o intuito de ensinar o conteúdo relativo à cultura africana e afro-brasileira, conforme indicado nos dispositivos curriculares, com vistas a um questionamento das imagens estereotipadas e caricaturadas que resultaram em práticas de subalternização.

A escola moderna foi construída em um modelo de homogeneização cultural, e mesmo considerando todas as mudanças e críticas que vêm ocorrendo nas últimas décadas com relação a este modelo, ele ainda se mostra predominante, ocorrendo um processo profundo de inviabilização das identidades religiosas tidas como não dominantes, como no caso das religiões afro-brasileiras (OLIVEIRA; ALMIRANTE; NASCIMENTO, 2013).

Diante dessas considerações, esta pesquisa coloca nos seguintes termos os principais problemas a serem contemplados: a) Quais os principais discursos articulados por professores evangélicos sobre o ensino da história e culturas afro-brasileiras nas escolas públicas? Quais as principais práticas discursivas articuladas pelas professoras e professores evangélicos para lidar com a demanda pelo ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras? Como os discursos articulados por docentes evangélicos lidam com as diversas lógicas

produzidas pelos discursos religiosos, acadêmicos, políticos e midiáticos sobre o tema? Como os discursos articulados por docentes evangélicos lidam com as diversas lógicas racistas e discriminatórias presentes na realidade social brasileira? É possível observar indícios de deslocamentos ocorridos no imaginário desses professores no tratamento das questões referentes à cultura africana e afro-brasileira, a partir dos debates acadêmicos e sociais que se desenvolveram na última década?

As questões que guiaram o presente trabalho, bem como as discussões apresentadas, são tratadas de forma ainda bastante descritiva e preliminar. Isto decorre do fato de tratar-se de uma pesquisa de mestrado, a qual impõe alguns limites à aspiração de oferecer respostas aprofundadas e conclusivas a cada uma das questões elencadas. Destarte, o propósito central deste trabalho, consiste na descrição de como se caracterizam e como operam os principais discursos de docentes evangélicos sobre o ensino da história, culturas afro-brasileiras e africanas em escolas públicas. Os principais objetivos específicos são: a) Identificar as principais práticas discursivas articuladas pelas professoras e professores evangélicos para lidar com a demanda pelo ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras; b) Compreender como os discursos articulados por docentes evangélicos lidam com as diversas lógicas produzidas pelos discursos religiosos, acadêmicos, políticos e midiáticos sobre o tema; c) Demonstrar como os discursos articulados por docentes evangélicos lidam com as diversas lógicas racistas e discriminatórias presentes na realidade social brasileira; d) Analisar os possíveis indícios de deslocamentos ocorridos no imaginário desses professores no tratamento das questões referentes à cultura africana e afro-brasileira, a partir dos debates acadêmicos e sociais que se desenvolveram na última década.

1.2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa, de cunho qualitativo se propôs, conforme declarado previamente, a analisar o discurso de professores evangélicos sobre a inclusão do ensino da cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Para a realização desse empreendimento, dialogamos com alguns conceitos da Análise do Discurso Francesa, especialmente os trabalhos de Maingueneau sobre interdiscurso e a noção de *ethos*. Além disso, Esse diálogo foi realizado também com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, especialmente a categoria de hegemonia.

É significativo que pesquisas na área da análise do discurso venham alcançando uma amplitude cada vez maior em empreendimentos acadêmicos. Tendo surgido no Brasil nos anos 70, esteve, inicialmente direcionada para discursos políticos. Paulatinamente, porém, ampliou seus domínios abrangendo tanto discursos institucionais, quanto do cotidiano. Nos últimos anos, diversos trabalhos têm sido realizados em torno da Teoria do Discurso denominada, assim, por Ernesto Laclau e discutida na Escola de Essex, Inglaterra. De acordo com Mendonça (2009) a importância desse aporte teórico, conforme proposto por Laclau e Mouffe (1986), reside em sua potencialidade enquanto instrumental para a apreensão do social. Nessa direção, Mendonça argumenta que:

Tendo como ponto de partida a centralidade das categorias de poder e de discurso ã que após se desdobrarão em outras noções centrais à teoria, tais como pontos nodais, antagonismo, articulação, hegemonia, significantes vazios (...) Laclau e Mouffe articulam (...) uma série de conceitos, oriundos de várias áreas do conhecimento, como o marxismo, a filosofia desconstrutivista de Derrida, a psicanálise, sobretudo lacaniana, a linguística, o estruturalismo, o pós-estruturalismo. A partir de noções advindas dessas áreas, os autores constroem um aparato teórico original, inserido numa matriz contemporânea, pós-estruturalista, que contempla a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensão ontológica do social (MENDONÇA, 2009, p. 2).

Concepções recentes sobre a realidade social dão conta de que esta é simbolicamente construída e tal processo de construção aponta para a subjetividade das interpretações muitas vezes conflituosas. Dessa forma, o ser humano figura como um construtor de sentidos que funcionarão como elementos que expressarão o significado das coisas, bem como fundamentarão a maneira como os indivíduos se comportarão relativamente aos outros. Nessa perspectiva, Mendonça (2009), acentua o caráter hermenêutico e significativo do social, o qual exige uma compreensão que considere suas múltiplas formas, seus incontáveis sentidos atravessados pela contingência e precariedade. Tal perspectiva sublinha que, não é possível o descortinar do real tal como uma ópositividade transparente, uma vez que seus significados são oriundos das ólentes sobredeterminadas dos sujeitos. Destarte, entendemos que tal abordagem alcança uma análise que envolve o percurso de identidades com suas reivindicações, demandas e lutas, implexas num processo em que os significados da realidade são disputados. Com base em Laclau, Oliveira (2006) aponta três componentes que contribuíram para a emergência contemporânea de uma Teoria do Discurso:

(...) Primeiro, ao fato de Roland Barthes ter percebido em seus trabalhos que nenhuma diferenciação entre sentidos denotativos e conotativos pode ser estabelecida, posto que os sentidos dados numa estrutura são objetos de disputa, podendo se tornar flutuantes em momentos de crise social onde se luta por uma fixação parcial deste sentido. Assim, os significantes contidos num texto não podem

ser associados de modo permanente a significados particulares e fixos. Em segundo lugar, reiterando esse fato, temos a perspectiva de Jacques Lacan de que o significado é permanentemente deslocado do significante, conduzindo tal movimento à impossibilidade de fixação de sentido através de uma correlação estrita, rígida entre estes dois termos. Por fim, o movimento desconstrucionista promovido por Jacques Derrida demonstra que todos os arranjos estruturais apresentam uma indecidibilidade radical, ou seja, se fundam sobre decisões tomadas a partir de situações em que mais de uma escolha era/é possível e, no entanto, se excluíram possibilidades reais, sem que a situação preservasse necessariamente o curso tomado. Isso é que impossibilita as estruturas de se fecharem, na medida em que o que lhes dá o efeito de fechamento é um exterior que representa o que elas deixaram de fora e que pode sempre voltar sob a forma de um antagonismo ou deslocamento. Assim, não existe apenas uma via de decisão, mas várias. Isto implica, com relação especialmente à lingüística, no fato de que nenhuma estrutura de significação pode se fechar (LACLAU, 1993, p. 7).

A partir da publicação de *Hegemonia e Estratégia Socialista*: por uma política democrática radical, Laclau e Muffe adentram às discussões do pós-estruturalismo, rejeitando o fixismo e a completude presentes nos conceitos sobre as ciências, a sociedade, os sujeitos, etc. Empreendem uma análise crítica da epistemologia marxista propondo uma revisão de suas categorias basilares, em especial, a hegemonia. Nesse contexto, é central para essa investigação a perspectiva pós-estruturalista especialmente considerando seu ponto de vista discursivo da realidade, que:

Não afirma um caráter meramente lingüístico ou simbólico da realidade, mas problematiza seriamente a pretensão de que seja possível ceder a algum núcleo duro da realidade que não esteja investido por práticas significantes e submetido a constantes disputas em torno da estabilização destas em sentidos compartilhados (ou assumidos de modo voluntário ou imposto) (BURITY, 2014, p. 2001).

A epistemologia pós-estruturalista emerge com uma crítica ao estruturalismo, de maneira especial, à sua visão objetivista e fechada da pessoa humana. O sujeito, nessa perspectiva, é pensado a partir da expressão "posição de sujeito". As identidades destes são discursivamente construídas (HOWARTH E STAVRAKAKIS, 2000). Essa posição se dá no contexto de uma estrutura não se tratando, destarte, de um sujeito homogêneo com interesses particulares, pois qualquer indivíduo pode ter um número de diferentes posições de sujeito. O referido conceito, representa as múltiplas formas pelas quais os agentes são produzidos como atores sociais. Para Laclau (1986) essas posições compartilham do caráter aberto do discurso e não podem ser totalmente fixadas num sistema fechado de diferenças. Essa categoria traz as marcas da ambiguidade, incompletude e polissemia.

O **sujeito da Falta** constitui-se na grande contribuição de **Lacan** para a análise pós-estruturalista, bem como para o exame da realidade social. A ideia de falta constitutiva proposta pelo psicanalista, é o vazio do sujeito e também o vácuo da estrutura. O indivíduo enquanto um ser dotado de uma realidade plena, é uma impossibilidade, da mesma forma, o

social, enquanto uma totalidade fechada e plena, não é possível. Laclau e Mouffe (2006) acentuam o caráter aberto do social, o qual é composto por infinitos jogos de diferenças nas diversas esferas. Não há nenhum centro fundamental que origine e delimite a sociedade. Questionam a compreensão essencialista da sociedade, a qual pode ser claramente observada no pensamento marxista. Para os teóricos da Escola de Essex, a sociedade tem se complexificado, o que se evidencia, inclusive, na eclosão de múltiplas identidades e movimentos sociais, que podem ser hegemônicos a partir de práticas articulatórias, óno processo de formação do discurso e disputa pelo significado da realidadeô (FERREIRA, 2011, p. 13).

Primeiramente, no âmago da Teoria tem-se o discurso, lógica mediante a qual o social pode ser apreendido. O **discurso** é visto como prática, uma vez que, como pontua Mendonça (2010), todas as ações levadas a efeito por sujeitos, identidades, grupos sociais têm um caráter significativo. Howarth e Stavrakakis (2000), ressalta que óos discursos são construções contingentes e históricas, sempre vulneráveis às forças políticas excluídas, na sua produção(...)ô. Esse aspecto contingente do discurso mostra-se quando um dado discurso não apresenta imunidade diante das refutações e contestações a que é submetido, o que implica numa crise de sentido. Práticas discursivas de alguns evangélicos, marcadas pela intolerância em relação à cultura afro-brasileira, são questionadas hoje, dando espaço para o surgimento de deslocamentos, óque não são apenas ocorrências traumáticas. Eles também têm um lado produtivo. Se, como Laclau coloca, por um lado, eles ameaçam identidades, por outro lado, eles são o alicerce sobre o qual novas identidades são constituídasô (HOWARTH E STAVRAKAKIS, 2000).

Os discursos, em Laclau e Mouffe, de conformidade com Ferreira (2011), referem-se a sistemas relacionais de significado e prática, que formam as identidades dos sujeitos e objetos. Nessa perspectiva, os agentes e os sistemas são socialmente construídos, e sofrem mudanças sociais e históricas em função das práticas políticas. Compete, pois, a teoria do discurso investigar o social através de métodos interpretativos, no afã de compreender a lógica do surgimento dos discursos.

Outra categoria importante do pensamento Laclauniano é a **articulação**. Esta ocorre quando **elementos** diferentes se articulam, estabelecem aliança e, assim, de forma precária e contingencial, tornam-se **momentos**, com vistas à hegemonização. Essa articulação resulta no discurso. Um exemplo disso é a união de diversos grupos sociais (p. ex., o movimento negro, lésbicas, indígenas, etc.) que articulam suas diferenças em torno de um **ponto nodal, um significante vazio** (p. ex. justiça, igualdade, educação multicultural, direitos humanos, etc.).

O conceito de **hegemonia**, conforme colocado por Mendonça (2009), refere-se a uma relação em que vários elementos, de forma transitória e temporária e por meio de uma relação de **equivalência**, são retratados por uma dada identidade. A formação de uma ordem hegemônica pressupõe a representação por parte de um discurso particular, de identidades dispersas até então, segundo Mendonça (2009).

No que concerne à categoria de **antagonismo**, já que não é possível um sentido fechado e acabado para a lógica discursiva, tendo em vista seu caráter contingencial e precário, o discurso antagônico se caracterizará por sua exterioridade. O antagonismo(...) resulta na própria impossibilidade da constituição objetiva e necessária de uma totalidade discursiva, em razão da presença de um discurso antagônico que impede essa constituição plena. (Mendonça 2009). Nesse contexto, Mouffe (2003), defende a inerradicabilidade do antagonismo, visto ser algo intrínseco à sociedade. Nessa perspectiva, propõe que o outro seja visto como um adversário e não como um inimigo e competidor. Aqui, configura-se o que Mouffe chama de pluralismo agonístico, onde o antagonismo é convertido em **agonismo**.

De grande relevância na Teoria Política do Discurso, outrossim, são os conceitos de **lógicas políticas, sociais e fantasmáticas** (GLYNOS; HOWARTH, 2007). Lógicas são unidades explicativas, têm a ver com sistemas de regras. As lógicas sociais estruturam o discurso tal como ele é, p. ex., o homem é o provedor da casa. As lógicas políticas se apresentam quando a formação discursiva se hegemoniza, a exemplo da lógica patriarcal e heterossexista. As lógicas fantasmáticas, ligadas à questão da falta Lacaniana, a qual cria angústia. O sujeito cria uma imagem de si e da realidade, porém não consegue ser o que é, e a realidade o fode. O sujeito se ilude, pois pensa que sabe o que é. A fantasia, aqui, serve para mascarar a angústia. Nesse sentido, o bem-estar e a plenitude indicam que a fantasia está funcionando, porém nem sempre é assim.

A fantasia pode ser beatífica, por exemplo a ideia de céu no cristianismo, onde a chegada ao paraíso funciona como uma realização. Refere-se aquilo que leva a pessoa a aproximar-se do paraíso. Ela aplaca a angústia, visto mostrar a plenitude do paraíso. Mas a fantasia também pode ser horrífica, quando algo impede o indivíduo de atingir o paraíso, a realização da plenitude, por exemplo, a ideia de uma religião ou divindade concebidos como Satã contra o qual se deve lutar.

De grande importância, nesse empreendimento metodológico, é a categoria de **interdiscurso**. Na ótica de Maingueneau, representante da **Escola Francesa de Análise de Discurso**, o interdiscurso tem precedência sobre o discurso. Isso significa propor que, a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos

convenientemente escolhidos. (MAINGUENEAU, 2008, p. 20). Isso equivale a dizer que o discurso interage com outros. Nesse contexto, as demandas da população negra, inclusive no que diz respeito à educação, se inscrevem no âmbito das reivindicações e busca de reconhecimento cultural e identitário. É nessa direção que Laclau (1986) apresenta o debate sobre a emergência dos novos movimentos sociais e a pluralidade do social na América Latina.

As noções de *ethos* e cena enunciativa, são desenvolvidas por Maingueneau, importante teórico vinculado a Escola Francesa de Análise do Discurso. No contexto da entrevista, essas noções são bastante significativas. Para isso faz-se necessário o entendimento das posições e dos processos interativos que envolvem os sujeitos, com vistas a interpretação dos discursos. A entrevista é vista como um *ódispositivo* de produção de textos a partir de uma ótica discursiva (...) (ROCHA; DAHER; SANT'ANNA, 2004, p. 1-2). Nesse sentido, a entrevista favorece ao pesquisador o resgate de outras vozes entre os participantes da pesquisa.

Na dinâmica da entrevista, então, estão implicados pesquisado e sujeitos participantes enquanto os enunciadores e um mesmo texto. Isso demanda, também, a análise dos enunciados de ambos.

Para a consecução dos objetivos dessa pesquisa, lançou-se mão da estratégia de entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com docentes evangélicos de várias denominações religiosas, atuantes em escolas públicas do Grande Recife, com o propósito investigar os principais discursos sobre o tema proposto na dissertação. Nesse caso, buscou-se investigar quais os principais discursos articulados pelo docentes evangélicos para lidar com o ensino da história, culturas afro-brasileiras e africanas em sala de aula, identificar as principais práticas discursivas articuladas pelas professoras e professores evangélicos para lidar com a demanda pelo ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, compreender como os discursos articulados por docentes evangélicos lidam com as diversas lógicas produzidas pelos discursos religiosos, acadêmicos, políticos e midiáticos sobre o tema, demonstrar como os discursos articulados por docentes evangélicos lidam com as diversas lógicas racistas e discriminatórias presentes na realidade social brasileira, e analisar os possíveis indícios de deslocamentos ocorridos no imaginário desses professores no tratamento das questões referentes à cultura africana e afro-brasileira, a partir dos debates acadêmicos e sociais que se desenvolveram na última década.

A pesquisa empírica proposta por este trabalho foi realizada conforme descrição a seguir:

Primeira etapa: Formação de um corpus de entrevistas através da realização de entrevistas semiestruturadas, a partir de um roteiro preliminar de tópicos abertos com 08 docentes de escolas públicas do Grande Recife assim distribuídos: Ensino Fundamental 04; Ensino Médio 02; Educação Infantil 02.

As entrevistas foram agendadas sem maiores dificuldades por telefone e, no caso de uma professora, na escola onde trabalha. Uma das entrevistas foi realizada num período de intervalo de uma professora. Duas outras entrevistas foram realizadas numa igreja Batista, pois foi mais fácil o acesso das respondentes. Realizadas nas residências dos entrevistados, totalizaram 04. A última entrevista foi realizada na casa da entrevistadora por uma questão de conveniência de deslocamento da entrevistada.

Quadro 1 Descrição dos Docentes Entrevistados

Entrevista	Nome Fictício	Idade	Igreja/Segmento
01	Girlana	52	Verbo da Vida
02	Paula	32	Batista
03	Samara	52	Batista
04	Albena	36	Presbiteriana Renovada
05	Darcia	27	Batista
06	Walderez	55	Presbiteriana do Brasil
07	Waldemiro	36	Batista
08	Tatianna	31	Assembleia de Deus

Fonte: Autoria Própria

A pesquisa foi realizada com professores evangélicos de escolas públicas do Grande Recife. A escolha desse campo justifica-se pela facilidade de acesso a um número maior de professores e professoras com perfis diferenciados. Ou seja, professores atuantes em bairros mais abastados, comunidades mais pobres, e docentes negros e brancos. Além disso, para contemplar o princípio da representatividade, foram entrevistados professoras e professores evangélicos oriundos dos grupos protestantes históricos, pentecostais e neopentecostais. Para a constituição desses sujeitos, foi utilizado o critério da conveniência, no qual os participantes são selecionados através da indicação de informantes. A quantidade desses participantes não foi determinada previamente, mas seguiu o critério da saturação. Sobre o referido conceito, Fontanella (2008) explica que surgiu com Glaser Straus. O termo faz referência ao momento de fechar a amostra, já que os novos dados coletados pouco contribuem para a elucidação do objeto de estudo, devido às repetições e redundâncias observadas pelo pesquisador, o qual

deve proceder com a análise dos dados desde o início da coleta. O fechamento amostral é uma prerrogativa do pesquisador e fruto de sua análise.

Segunda etapa: A análise do corpus de entrevistas foi feita de forma descritiva, dialogando, ocasionalmente, com alguns conceitos desenvolvidos por Maingueneau (1997) e pela Escola Francesa e Análise do Discurso explanadas à luz da perspectiva pós-estruturalista da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1986). A análise dos dados considerou, além da categoria de hegemonia da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, mecanismos linguísticos e discursivos como interdiscurso, e *ethos*, de Dominique Maingueneau.

A análise procurou identificar, de forma descritiva e exploratória, os principais discursos sobre o ensino da história e culturas afro-brasileiras e africanas articulados por docente evangélicos atuantes em escolas públicas, bem como identificar as principais práticas discursivas articuladas por esses docentes para lidar com a demanda pelo ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, compreender como esses discursos lidam com as diversas lógicas produzidas pelos discursos religiosos, acadêmicos, políticos e midiáticos sobre o tema, demonstrar como os discursos articulados lidam com as diversas lógicas racistas e discriminatórias presentes na realidade social brasileira, e analisar os possíveis indícios de deslocamentos ocorridos no imaginário desses professores e professoras no tratamento das questões referentes à cultura africana e afro-brasileira, a partir dos debates acadêmicos e sociais que se desenvolveram na última década.

O texto desta dissertação está organizado numa introdução, três capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo, intitulado *ÓCultura afro-brasileira e educação escolar*, é apresentada uma breve revisão das discussões sobre o Multiculturalismo, os movimentos sociais e sua influência na instituição de políticas públicas para a educação das relações étnico raciais. Em sequência, faz-se uma abordagem do currículo a partir das teorias pós-estruturalista, pós-colonialistas e descolonialistas.

O segundo capítulo, *ÓEvangélicos, docência e pluralismo religioso*, expõe uma discussão sobre a emergência do pluralismo religioso, seu impacto nas novas configurações da religião no Brasil, e a relação dos evangélicos com as culturas afro-brasileiras e africanas. Em seguida, faz-se uma abordagem sobre os evangélicos e o antirracismo no Brasil, com ênfase no protagonismo, resistência e ressignificação dessas identidades.

O terceiro capítulo, *ÓDocentes evangélicos e ensino das culturas afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas do Grande Recife*, traz uma discussão sobre os principais discursos articulados pelos docentes evangélicos para lidarem com as demandas do ensino das

culturas afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas do Grande Recife. Com base na análise descritiva das entrevistas com docentes evangélicos, desenvolve-se uma discussão sobre os principais indícios de deslocamentos ocorridos no imaginário desses professores no tratamento das questões referentes à cultura africana e afro-brasileira, a partir dos debates acadêmicos e sociais que se desenvolveram na última década. Por fim, nas óConsiderações finais, são resumidas e sistematizadas as principais conclusões obtidas através da pesquisa realizada.

2 CULTURA AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

2.1 A CULTURA NO CENTRO DOS DEBATES ATUAIS

Stuart Hall (1997) figura entre os grandes defensores da ideia de centralidade da cultura no tempo presente. De acordo com o teórico, a cultura perpassa todas as esferas da vida social, tendo se difundido de múltiplas formas, especialmente a partir de meados do século XX. O conceito de cultura tem se constituído em elemento importante para a teorização do social, para a compreensão dos processos de mudança ocorridos no mundo, mas também para a formação de identidades e subjetividades. Relacionando cultura aos sistemas de significados empregados pelos seres humanos, afirma o seguinte:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam (...) em razão dos muitos variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações(...) Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas óculturasô. Contribuem para assegurar que toda ação social é óculturalô, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, nesse sentido, são práticas de significação(HALL, 1997 p. 1).

Nessa perspectiva, Hall sustenta a vinculação de toda prática social com o significado, sendo a cultura uma das condições que fundamentam toda a ação humana em sociedade. Arremata, afirmando a natureza discursiva de toda prática social.No desenvolvimento dessa discussão, aponta dois aspectos constitutivos dessa centralidade. A Globalização figura como o primeiro aspecto, especialmente pelo fato de ser grandemente favorecida pelo desenvolvimento da tecnologia, realidade que além de diminuir distâncias, promove uma comunicação mais rápida entre pessoas e expressões culturais. No entender de Hall, a globalização exerce uma ação homogeneizadora sobre a cultura, ou seja, há a propensão para uma unicidade do mundo, tanto em termos espaçotemporal como cultural, descartando, porém, uma saturação total.

(...) se é verdade que os efeitos da globalização são sentidos em todos os cantos do planeta, é verdade também que se trata de um sistema que não afeta da mesma forma o mundo nem substitui completamente as tradições forjadas dos povos. A própria imposição de princípios de mercado a todos os povos, com as desigualdades que cria, acaba por fazer ressurgir os traços culturais dos grupos que pretende apagar. Assim, a proliferação de culturas subalternas é um efeito diferenciador da própria globalização, ela é uma das causas da maior visibilidade multicultural. (...) Para Hall, a centralidade da cultura advém, em grande medida, da transformação das esferas tradicionais da sociedade ã econômica, social, política e cultural ã e tem enorme impacto de transformação do cotidiano (LOPES; MACEDO, 2011).

Um outro aspecto assinalado por Hall para referir-se à centralidade da cultura está relacionado à dimensão epistemológica. Neste âmbito, o autor defende que a compreensão e o conhecimento humano sofreram uma revolução nas últimas décadas. Acentua que tal revolução incidiu com força no domínio das ciências humanas e sociais, implicando uma nova configuração relativamente à ideia de cultura. Neste contexto, esta passa a ter um destaque mais amplo nas explicações dos fenómenos sociais da contemporaneidade, por ser compreendida como um elemento instituinte da vida social. A partir desta ótica, utiliza a expressão *óvira*da cultural como designativa desse novo paradigma das ciências humanas e sociais e vê na mudança de percepção em relação à linguagem o marco inicial da *óvira*da.

É importante salientar que essa nova compreensão da linguagem, confere a esta um lugar especial na constituição e circulação do significado. Segundo Du Gay P. (1994, apud Hall, 1997, p. 9), *ó*(...) nos últimos anos, a relação entre a linguagem e os objetos descritos por ela tem sido radicalmente revista. A linguagem passou a ter um papel mais importante. Teóricos de diversos campos (...) têm declarado que a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata. Neste sentido, a linguagem ou sistemas de significação é que definem os objetos, classificando-os e atribuindo-lhes sentido. Du Gay P. (1994, apud Hall, 1997) afirma o carácter contencioso de suposições naturalizadas e essencializadas das coisas, pondo em questão explicações fixistas e absolutas por entender que os significados dados aos objetos são construtos sociais mediados pela linguagem e representação. Destarte, Hall reforça o fato de que *ó*o significado surge, não das coisas em si *ñ* a *ã*realidade*õ* *ñ* mas a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenómenos discursivos. (HALL, 1997, p.10). Nesse contexto, concebe a cultura como um somatório de diferentes sistemas de classificação e de formações discursivas evocados pela língua no processo de significação dos objetos.

O estudo de Neto (2003) também menciona o carácter central da cultura, enfatizando sua repercussão e impacto tanto nas várias dimensões da vida em sociedade como nos processos de reflexão sobre o mundo. Falar de centralidade da cultura, não significa elevá-la em detrimento de outras esferas da sociedade, mas sim concebê-la como uma realidade que adentra todos os domínios do social.

Nessa direção, o referido autor argumenta sobre a importância de se desnaturalizar os fenómenos sociais, uma vez que não são realidades dadas, mas construídas historicamente, em

especial o conceito de cultura que, para o referido autor, no contexto da Modernidade, cultura era óum conceito totalizante, sem exterioridadeô (NETO,2003 p.7).

Na esteira desse debate, Neto mostra como os alemães, desde o século XVIII, através do seu *Kultur*, ou seja, seu quinhão para o mundo, seu legado em termos de produções diversas, expressavam sua visão de superioridade e distinção em relação a outros povos. Neste contexto, a palavra cultura escrita com letra maiúscula sinalizava *status* elevado, o singular, por sua vez, era sinônimo de exclusividade e, portanto, padrão para outras nações. Desta maneira, as expressões óalta culturaô e óbaixa culturaô passaram a designar as pessoas que tinham atingido determinado nível de aperfeiçoamento (alta cultura) ou os indivíduos que ainda não tinham ascendido à categoria dos bem desenvolvidos (baixa cultura). Nesta perspectiva, o termo cultura pode ser usado para afirmar a superioridade cultural de um grupo em relação a outro e, conseqüentemente, legitimar a subalternização.

2.2 O DISCURSO SOBRE O CARÁTER MULTICULTURAL DAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS

Um grande contingente de teóricos ligados ao estudo dos fenômenos culturais, admite como inegável o caráter multicultural de grande parte das sociedades atuais onde coexistem culturas de variados matizes. Tal realidade persiste a despeito do fenômeno da globalização tão discutido atualmente e da suposta homogeneização cultural que dele emerge.

A contemporaneidade tem assistido a intensas discussões relacionadas às reivindicações dos grupos culturalmente marginalizados e subalternizados. Neste contexto, o multiculturalismo, conforme Silva e Bramdim (2008) tem um aspecto político bastante acentuado, uma vez que implica o reconhecimento do caráter multicultural das sociedades atuais. Objeto de controvérsias e pluralidade de sentidos, a perspectiva multicultural questiona a epistemologia moderna com sua ênfase na homogeneidade, e compreende a ódiversidadeô, a ausência de continuidade e o ser diferente como conceitos primordiais. A percepção dessa realidade, conduz o multiculturalismo a repensar conceitos como cidadania e democracia, bem como a por em questão saberes eivados de concepções etnocêntricas e estereótipas produzidas por discursos e grupos socioculturais hegemônicos, os quais silenciam outras cosmovisões. Nesse caminho, a teoria multicultural tem se constituído em objeto de controvérsias entre os estudiosos, a exemplo de Hall (2003) que o vê como um significante oscilante tendo em vista a sua ampliação e uso mundial.

Tendo florescido em contexto norte americano, o multiculturalismo não se constitui apenas como movimento social em defesa das lutas dos grupos culturais negros e outras minorias, mas também como abordagem curricular contrária a toda forma de preconceito e discriminação no espaço escolar (SILVA E BRANDIM, p. 56, 2008). Nesta direção, questionamentos têm sido feitos ao projeto de uma cultura universal, a qual muitas vezes mostra-se excludente. Tal exclusão tem sido denunciada por sociedades que se tornam cada vez mais multiculturais, sendo tal contestação levada a efeito especialmente no âmbito dos múltiplos movimentos sociais, inclusive étnicos e religiosos, de acordo com Lopes e Macedo (2011).

O multiculturalismo enquanto movimento teórico e cultural, caracteriza-se por uma polissemia e tem McLaren (1997) como um dos seus mais importantes teóricos, o qual aponta as seguintes vertentes da abordagem multicultural: a) Conservadora; b) Humanista liberal; c) Liberal de Esquerda; d) Crítica e de resistência.

A vertente conservadora defende que os grupos culturais brancos são importantes para que os grupos não brancos superem suas deficiências, com vistas a uma cultura padrão. Aqui, os grupos subalternizados não são estimulados em suas lutas e não há efetivamente um reconhecimento de outras expressões culturais. Nesta acepção, uma cultura comum acaba por avalizar a hegemonia do capital cultural dos grupos dominantes.

A vertente humanista liberal supõe que as múltiplas etnias sejam marcadas por uma igualdade inerente. Sustenta que o capitalismo, com suas condições desiguais, fomenta a diferença e contribui para que as minorias sejam desfavorecidas no interior dos processos competitivos. Da mesma forma que a abordagem conservadora, defende uma posição universalista de padronização dos grupos culturais. Comentando a visão de McLaren sobre o humanismo liberal, Lopes e Macedo assim se expressam:

As práticas particulares são aceitas, mas devem se limitar ao domínio privado. De forma geral, para os liberais, o culto à diferença ameaça o universalismo e a neutralidade do Estado, compromete a autonomia e a liberdade individual e ataca a igualdade formal. Por isso, defende a necessidade de uma convivência pacífica entre os grupos diversos dentro de uma mesma nação. Nesse sentido, se afastam dos conservadores ao acreditarem na possibilidade de reversão das condições socioeconômicas que supostas como estando na base da discriminação, especialmente com políticas integracionistas e compensatórias (LOPES; MACEDO, 2011, p. 188).

A vertente liberal de esquerda reconhece as diferenças culturais por entender que estas são invisibilizadas pelo discurso de defesa da igualdade entre os grupos culturais. Porém, nesta abordagem, a diferença é essencializada, existindo à parte do contexto histórico-cultural

e das relações de poder. A partir das considerações de McLaren sobre a vertente em apreço, Lopes e Macedo (2011) mencionam a proposta em que reivindicações de minorias (a exemplo de negros e homossexuais) são abarcadas por escolas especializadas, com vistas à valorização de suas culturas. Acentuam a crítica do autor a essas propostas, as quais desembocam num currículo monocultural e na visão da diferença como essência.

A vertente crítica e de resistência do multiculturalismo, vista por Lopes e Macedo (2011) como amplamente utilizada nos debates sobre currículo no Brasil, concebe que relações de poder, fatores históricos, culturais e ideológicos produzem a diferença. O significado da pluralidade reside num compromisso com a equidade e a transformação social. As autoras explicam que McLaren defende perspectivas críticas onde tanto a construção das diferenças como a identidade em sua historicidade sejam consideradas. Ademais, pontuam que o teórico do multiculturalismo, além de entender a instituição dos significados como resultante da linguagem, concebe a discursividade da cultura e a produção da identidade dos sujeitos enquanto uma realidade operada pela instituição escolar.

Canen (2002) argumenta que a vertente crítica e de resistência do multiculturalismo transcende a um entendimento das culturas numa perspectiva puramente folclorizante e essencialista das identidades, uma vez que estas são marcadas pela provisoriade e contingência. No bojo dessa abordagem está a crítica da construção das diferenças, bem como das estereótipias e atitudes preconceituosas para com aqueles que são vistos como diferentes, o que não se coaduna com a vertente humanista liberal, onde a diversidade cultural é valorizada mas sem o questionamento de como as diferenças são construídas. Trata-se de um posicionamento que ótende a desconhecer mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos (CANEN, 2002, p. 63). A crítica à abordagem liberal de esquerda reside na essencialização da diferença cultural.

Candau (2008), discutindo sobre o multiculturalismo, elege as abordagens descritiva e propositiva como forma de abordá-lo. A primeira acentua o caráter multicultural das sociedades contemporâneas, destacando que tal caráter depende do contexto histórico, político e sociocultural. Em relação à abordagem propositiva, afirma o seguinte:

(...) entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas na direção da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva (CANDAU, 2008, p. 20).

Para a discussão do aspecto propositivo, Candau (2008) propõe as abordagens assimilacionista, diferencialista e intercultural. A primeira, descreve uma sociedade multicultural, onde todos se agreguem à cultura dominante. A perspectiva diferencialista, por outro lado, denuncia a ocultação das diferenças por parte da feição assimilacionista. Neste sentido, as diferenças devem ser acolhidas garantindo, assim, que as diferentes identidades culturais mantenham suas matrizes culturais. Candau critica tal visão apontando aspectos essencialistas e homogenizadores de tais identidades. Ressalta que tais concepções são proeminentes em várias sociedades na atualidade, e que estão na base das críticas ao multiculturalismo.

Em relação ao enfoque intercultural, salienta que o multiculturalismo deve centrar-se nas diferenças, haja vista que os diferentes grupos culturais devem interagir no âmbito social. Essa visão também argumenta em favor do dinamismo das culturas da não fixidez, mas de um processo contínuo de elaboração e reelaboração. Outro aspecto assinalado pela aceção intercultural é o entendimento de que as culturas são híbridas e, por fim, o fato de que as relações culturais são constituídas em meio a contextos de poder. Macedo e Lopes (2011), afirmam que para Candau o diálogo entre os grupos sociais e culturais é crucial na abordagem intercultural. Nesse caminho, as culturas minoritárias devem ser reconhecidas, porém não essencializadas, e o caráter universal e monocultural da escola deve ter seus alicerces abalados.

Outro teórico brasileiro que tem se destacado no debate sobre o Multiculturalismo é Antônio Flávio Moreira. Em *Indagações Sobre Currículo: Currículo, conhecimento e cultura*, publicado em 2007, reconhece que o mundo vive hoje um cenário multicultural (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 29), a qual se exprime nas diversas esferas da sociedade e traz as marcas do conflito. Manifesta preocupações concernentes às formas como se deve tratar o multiculturalismo e as questões curriculares e pedagógicas. Lopes e Macedo (2011) explicam que a partir de meados dos anos 2000 Moreira passa a ter como alvo principal de suas discussões o conhecimento no campo do currículo, desprivilegiando os debates sobre a cultura, mas sem extinguir suas preocupações em relação ao multiculturalismo.

O multiculturalismo apresenta-se como um tema controverso e longe de encontrar consenso entre os diversos autores, daí ser possível falar de multiculturalismos. Lopes e Macedo (2011) acentuam que, não obstante as suas divergências e aproximações, os teóricos que lidam com o multiculturalismo procuram encarar as questões, desafios e conflitos colocados pelas sociedades multiculturais no afã de encontrarem caminhos de superação.

Silva (1999) identifica no multiculturalismo uma certa ambiguidade destacando, de um modo, sua legitimidade enquanto movimento onde reivindicações são levadas a efeito por minorias dominadas que buscam reconhecimento e representação na esfera da cultura dominante. Em contrapartida, ressalta que o multiculturalismo também é uma expressão da forma como determinados países lidam com grupos raciais e étnicos e com as dificuldades decorrentes de sua coexistência com a cultura nacional. Para Silva, todo esse processo é perpassado por relações de poder e também por relações de exploração, base das desigualdades entre as nações. Tais considerações vêm acompanhadas de uma visão da relevância do multiculturalismo enquanto instrumento de luta política, bem como de sua contribuição para a análise de questões culturais sob uma ótica política, o que antes era feito por mediação da Antropologia e outros domínios.

Ao longo de sua exposição, Silva menciona várias críticas feitas por teóricos ao multiculturalismo em suas variadas abordagens e assinala algumas das implicações dessa epistemologia para a discussão curricular, apesar das discordâncias na forma como esta é enfocada pelas diversas perspectivas multiculturais. Assim, assume que, ao indagar sobre o que conta como conhecimento, o multiculturalismo contribuiu para a ampliação da compreensão sobre os fundamentos sociais da epistemologia, além de mostrar que a questão das desigualdades no tocante à educação e ao currículo, não se fecham em noções de classe, mas demandam outras dinâmicas como gênero, raça e sexualidade. Uma questão sublinhada por Silva é que o multiculturalismo favoreceu a compreensão de que a igualdade de acesso ao currículo dominante não garante a obtenção da igualdade, uma vez que a efetivação desta não se dá à margem de uma mudança basilar no currículo.

No que concerne às críticas feitas ao multiculturalismo, o autor polemiza com a versão progressista, por esta defender que uma cultura nacional e comum corre o risco de se desagregar diante da manifestação de identidades e culturas variadas. No seu modo de ver, esta crítica desconsidera o fato de que tal cultura nacional comum é a expressão da cultura hegemônica, eleita a partir de uma luta regida por regras de inclusão e exclusão.

Burity (2001) explica que as disputas ligadas ao multiculturalismo estão relacionadas ao que ele denomina de descentramento da cultura ocidental, a qual ocorreu a partir da expansão colonialista e imperialista com a consequente propagação e imposição de práticas, valores e instituições que floresceram na época Moderna, suscitando, dentre outras coisas, a intensificação das preocupações com a questão da diferença. Neste contexto, emergem as lutas e reivindicações de poder e de direitos por parte de minorias subalternizadas.

(...) a história do século 20 foi acumulando uma crescente desconfiança ou recusa dos modelos modernizadores ã liberais como socialistas ã que sofre, a partir dos anos 60, uma importante inflexão através de movimentos sociais e intelectuais de contestação política e cultural, ocorridos em várias partes do mundo, os quais contribuíram para deslegitimar, questionar e enfrentar a ideia hegemônica de Ocidente. Este descentramento crítico se expressou na emergência de novas formas de identificação coletiva ã negros, mulheres, povos indígenas, ecologia, pacifismo, juventude, movimentos religiosos ã e novas formas de pensamento, que puseram em questão o etnocentrismo e o caráter excludente da ordem liberal vigente. (...) Este descentramento que leva à afirmação da pluralidade de esferas públicas, dos direitos dos grupos historicamente excluídos social ou culturalmente, representa o primeiro momento de emergência de bandeiras multiculturais (BURITY, 2001, p.1).

O referido teórico, além de ver a globalização como parte integrante do novo processo de expansão e descentramento do Ocidente, sustenta que o multiculturalismo é favorecido e estimulado por essa dinâmica globalizadora, considerando sua capacidade de vincular regiões, estados nacionais e comunidades locais, e de constituir-se em grande fomentador da ódemanda por singularidade e espaço para a diferença e o localismoô (BURITY, 2001, p. 2). Nessa direção, destaca que o multiculturalismo tem nas identidades coletivas parte de seus genuínos atores.

A globalização, na visão de Burity, insere a diferença onde a ingerência externa é posta em questão por se apresentar como ameaça a aspiração de autonomia. Nesta perspectiva, o autor estabelece uma ligação entre globalização atual e identidade, a qual pode ser afirmada, reinventada ou contestada inserindo-se, num processo de construção perpassado por conflitos com finalidades de cunho político, de marketing ou de resistência. Neste contexto, Burity inclui as identidades que reclamam práticas multiculturais e reconhecimento observando, contudo, que há expressões identitárias fechadas, onde a intolerância e postura reativa implicam nos seguintes desafios que tocam particularmente ao multiculturalismo: a) O desafio da abertura, o qual mostra que é possível a identidade ser diferente e heterogênea, tanto em relação a si como em relação ao outro, inclusive negociando com este suas demandas e valores; b) O desafio da reflexividade, que coloca diante das identidades a importância de uma autocrítica que favoreça a criação de caminhos para uma significativa atuação em todas as esferas da sociedade; c) O desafio da política. Aqui, Burity questiona a suficiência de reivindicações pautadas em visões naturalizadas com vistas à reprodução da identidade. No seu modo de entender, a construção desta não se dá de forma independente, mas no âmbito de um jogo de equivalências entre as demandas e exigências de outras identidades, o que pressupõe negociação. d) O desafio do pluralismo, que aponta para a impossibilidade de num mundo globalizado atores assumirem uma postura imperialista ou autônoma. O autor salienta também, dentro desse debate, o desafio da produção da tolerância

das diferenças diante do óregime de repartição dos recursos socialmente relevantes para os diferentes grupos que reivindicam inclusão, justiça ou reconhecimentoô (BURITY, 2001, p. 9.).

2.3 O MULTICULTURALISMO E AS CONTROVÉRSIAS EM TORNO DA (IN)TOLERÂNCIA

O Multiculturalismo é tido como um fenômeno global e desafiante, haja vista o caráter heterogêneo da sociedade atual. Uma das maiores críticas feitas a esta teoria está relacionada à questão da tolerância. Silva (1999), discutindo sobre o multiculturalismo liberal e sua proposta de uma humanidade comum, afirma que em função desta são evocados o respeito, a tolerância e a convivência harmoniosa entre as manifestações culturais. Essa concepção de tolerância tem como consequência óuma certa superioridade por parte de quem mostra ãtolerânciaö Por outro lado, a noção de ãrespeitoö implica certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas respeitá-lasô (SILVA, 1999, p. 88).

O termo tolerância, pontua Goulart (2012), remonta a meados do século XVI quando da eclosão das guerras religiosas entre católicos e protestantes na Europa.O Estado se constituiu em agente promotor dessa tolerância, ainda que pequena, cuja intenção era reagir à intolerância e fomentar a convivência pacífica entre confissões diferentes, onde tolerância significaria a liberdade de pensamento e da fé em lugar dos conflitos por divergências doutrinárias.

A modernidade e o Estado são, de fato,a resposta à intolerância que as guerras civis de religião, travadas na Europa por 150 anos, da explosão da Reforma Luterana à Paz deVestefália, em 1648, e depois até as Revoluções americana e francesa (...) o Estado se afirma na base do princípio da soberania representativa, fundada no reconhecimento de todos os cidadãos como iguais perante a Lei, e livres enquanto portadores de direitos de liberdade, nos quais o direito à liberdade religiosa,consagrada por todas as Declarações de Direitos, é um dos primeiros direitos. O problema é que esse modelo político, com sua expressão mais alta no Estado de direitos democráticos, revelou-se (já no século XIX) portador de um universalismo de igualdade e de liberdade, revelado formalmente somentepara cidadãos (...) para determinadas classes de cidadãos. Um universalismo fundado dentro de fronteiras claramente definidas interiormente (divisões sociais, de gênero, mas também étnico-culturais) e exteriormente (a territorialidade dos Estados) que (...) levou a fenômenos qu poderíamos definir como intolerância ou talvez ainda melhor, de não tolerância de todos aqueles sujeitos que não se assimilaram ou eram percebidos como não assimilados pela antropologia do cidadão do Estado (JUNGES; MACHADO, 2015).

Em sua expansão, o termo impulsionou a discussão que gerou novas formas de conceber a relação entre Estado e Igreja. Nessa direção, os *ópolitiquesô*, na França, em 1562 propõem a tolerância civil como meio de resolução dos conflitos religiosos, com vistas a um estado de paz num Estado prestes a sucumbir diante das disputas de religião. John Locke, no *seiscentista*, compreenderá a tolerância não mais como uma ferramenta política, mas como uma virtude; Bayle, por sua vez, caracterizará tolerância como a admissão de todas as expressões religiosas. Os referidos autores destacam que ocorre aí *óum* deslocamento do fundamento do conceito de tolerância, que de político civil (...) passa a ser filosófico-religioso (...). No século XVII, o conceito de tolerância significará um comprometimento com a liberdade de consciência, sendo estabelecido com base no direito individual do cidadão de dispor de seu próprio espírito (*GOULART, 2012, p.5*).

O sentido moderno de tolerância tem sua gênese no *setecentista*, em especial no que concerne à liberdade religiosa. Neste mesmo contexto se inscreve a reivindicação da separação entre Igreja e Estado. O século XVIII marca a expansão do termo tolerância, agora com o sentido de universalidade transcendendo, assim, o aspecto religioso. Enquanto Locke se destaca no século XVII, no *oitocentista* emerge a figura de Voltaire, defendendo minorias religiosas e sustentando tolerância e respeito à diversidade de crenças como condições para uma humanidade aperfeiçoada e apta a desenvolver a liberdade individual. No século XIX, será John Stuart Mill quem ampliará ainda mais o conceito de tolerância, enfatizando os espaços de soberania das pessoas, onde não cabe ingerência de nenhuma instância, e onde tudo redundará em felicidade e convivência harmoniosa. Sobre o debate em torno da intolerância no século XIX, assim se expressa Fuks (2007):

No século XIX, Goethe alerta para o fato de que a tolerância seria apenas uma atitude transitória que deve levar ao reconhecimento do outro. *óTolerar é injurioso*, dizia o poeta (Goethe, citado por Wismann, 2000: 100). A idéia de reconhecimento do outro, no que força o pensamento a absorver o entendimento da alteridade, obriga a tomada de uma posição ética capaz de fazer frente à violência do racismo, da xenofobia e do sexismo e outras formas hodiernas da intolerância do mesmo (FUKS, 2007).

Fuks (2007) salienta que, sob a égide do cientificismo racial, a intolerância do diferente, do outro, despontou no limiar do século XX, deixando marcas trágicas e indeléveis, expressas nas atrocidades que ceifaram milhares de pessoas em campos de extermínio.

Com base no questionamento sobre os limites do ato de tolerar, da indagação da tolerância como fundamento de si mesma e da dúvida se o intolerante deve ser tolerado ou não, Mendonça e Rodrigues (2014) traçam as linhas fundamentais do pensamento de Ernest

Laclau sobre a temática. Este vê a intolerância em relação à tolerância na perspectiva de um hibridismo e não de uma oposição absoluta.

O problema se coloca a partir de qual é o critério para decidir o que é que se deve tolerar e o que não se deve. A partir desse ponto de vista ético, podemos afirmar que o que se deve tolerar é aquilo que é normalmente bom, entretanto, essa seria uma posição que simplesmente define os limites, e em tal sentido, torna-se intolerante. Uma solução para este problema é pensar que as razões nas quais se funda a tolerância não sejam de ordem ética, já que toda sociedade que adquire uma certa complexidade deve aceitar critérios éticos de diferentes índoles com o objetivo de poder funcionar e sobreviver. A partir desta perspectiva, o critério de tolerância não será ético, mas fundamentalmente de ordem política, não excluindo certas normas éticas aceitas ou rechaçadas pela maioria. Para a teoria do discurso, a desconstrução da categoria de tolerância permite mostrar os limites da mesma e os movimentos estratégicos que são possíveis realizar no interior da mesma. (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

Os autores ressaltam também que Laclau vê como problemática a existência de uma identidade de forma separada, conforme prevê o multiculturalismo. A crítica de Laclau baseia-se no fato de que é no âmbito de uma comunidade onde se reúnem múltiplas identidades que o direito à diferença é afirmado. Defender um particularismo exagerado é contraditório uma vez que implica em asseverar o direito à diferença na perspectiva da universalidade. A admissão da emergência de várias identidades sociais traz tanto o risco da emergência de um particularismo como totalidade fechada a partir da convivência de culturas diversas, como a concepção de que a instituição e uma identidade particular se dão numa situação de isolamento. A afirmação da identidade de um grupo frente a um sistema excludente pode deixá-lo numa situação de marginalidade ou pode conduzi-lo a abrir-se a uma série de situações que o levam além dos limites que definem sua própria identidade (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

Nesse caminho, os autores mencionam a ideia de hibridismo concebida por Laclau como lugar de construção das identidades e propõem, por fim, uma reflexão sobre a importância de se visualizar horizontes alternativos, num contexto globalizador, onde distintas expressões culturais e identitárias estão em disputas, motivadas não apenas por questões de diferenças étnicas, religiosas ou culturais, mas também de motivações políticas e econômicas. A reflexão de Laclau remete, em grande parte, aos desafios colocados por Burity (2001) ao multiculturalismo.

A teoria multicultural, singularmente no que concerne à questão da tolerância e intolerância, tem em Zizek (1997) um dos seus mais ferrenhos críticos, o qual afirma que:

(...) en el multiculturalismo existe una distancia eurocentrista condescendiente y/o respetuosa para con las culturas locales, sin echar raíces en ninguna cultura en

particular. En otras palabras, el multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un "racismo con distancia": "respeta" la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad "auténtica" cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada. El multiculturalismo es un racismo que vacía su posición de todo contenido positivo (el multiculturalismo no es directamente racista, no opone al Otro los valores *particulares* de su propia cultura), pero igualmente mantiene esta posición como un privilegiado *punto vacío de universalidad*, desde el cual uno puede apreciar (y despreciar) adecuadamente las otras culturas particulares: el respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad. ¿Qué podemos decir del contraargumento bastante obvio acerca de que la neutralidad multiculturalista es falsa, ya que privilegia veladamente el contenido eurocentrista? Esta línea de pensamiento es correcta, pero por razones diferentes. Las raíces o el origen cultural particular que siempre sustentan la posición multiculturalista universal no constituyen su "verdad", una verdad escondida detrás de la máscara de la universalidad ("el universalismo multiculturalista es, en realidad, eurocentrista") sino más bien ocurre lo contrario: esa mancha de raíces particulares es la pantalla fantasmática que oculta el hecho de que el sujeto carece completamente de raíces, que su posición verdadera es el vacío de universalidad. (ZIZEK, 1997).

Santiago Castro-Gomez em seu texto *¿El Multiculturalismo Como Ideología?* Slavoj Zizek Y La Crítica De La Democracia Liberal (entre 2010 e 2016), pontua que Zizek, em suas críticas ao multiculturalismo, mostra que um grande contingente de imigrantes advindos da Ásia, África e América são recebidos na maior parte das denominadas democracias ocidentais as quais, mediante a tolerância, admitem a convivência de diferentes formas de vida numa comunidade nacional e reconhecem o direito à diferença cultural, simplesmente respeitando a cultura do outro mesmo sem compreendê-la. Embora saliente que as políticas multiculturais podem evitar que as minorias étnicas, sociais, raciais e sexuais, sofram atitudes discriminatórias, e seus integrantes sejam tratados como pessoas de segunda classe, Zizek não vê isso como um avanço da democracia, mas como uma outra forma através da qual o racismo e a discriminação se tornam evidentes.

Castro-Gomez destaca que a grande fragilidade do multiculturalismo, na visão de Zizek, reside em construir múltiplas fronteiras entre os indivíduos *ónormais* e os *óoutros*, gerando um verdadeiro *apartheid* no âmbito da sociedade, visto que as pessoas ficam aprisionadas à sua respectiva identidade cultural por estarem ligados a um grupo específico. Nesta perspectiva, não se efetiva um reconhecimento da alteridade do outro, mas apenas um respeito que prescinde do entendimento desse outro. Nesse contexto, Castro-Gomez exemplifica a questão mostrando que as pessoas se permitem conviver, mas agem com atitudes intransigentes e intolerantes em relação às expressões religiosas, aos costumes e orientação sexual do outro. É uma *óconvivência* condicionada a uma *óprivatização* da

cultura do outro. Para Castro-Gomez, é uma tolerância que respeita o outro, mas, ao mesmo tempo, procura proteger-se, distanciar-se.

Na realidade, Zizek entende que por trás desse ósposito está uma existência cultural condicionada a uma sujeição às regras impostas pelo liberalismo, fundadas na razão e com feições universalistas. O filósofo esloveno sustenta, ademais, que o multiculturalismo promove práticas assimilacionistas, mas que estas são dissimuladas. Na sua percepção, a cidadania multicultural de minorias só se torna uma possibilidade real à medida em que abdicarem da exposição pública de sua diferença, a fim de acomodarem-se ao universalismo liberalista sem disputas políticas.

Castro-Gomez admite que Zizek tem uma visão clara da questão, mas critica o fato de que sua perspectiva eurocêntrica o impede de transcender os limites de análises de lutas políticas centradas primordialmente no espaço europeu e estadunidense, desconsiderando outras teorizações e determinações de cunho político, que passam ao largo de abordagens multiculturalistas e liberais que ocorrem em outros contextos, e que conseguem trabalhar a convivências de grupos culturalmente diferentes pondo, inclusive, o racismo em questão. Para isso, usa o Equador e a Bolívia e a discussão sobre a interculturalidade que se processa nesses países. Esse horizonte limitado de Zizek, implica em seu desprezo pelas instituições democráticas como um todo, e defesa da ideia de que estas, assim como as lutas políticas, são dominadas pela burguesia liberal.

Abordando sobre a relação multiculturalismo e intolerância, Burit (1997, apud Oliveira, 2006), explica que o multiculturalismo evidencia a crise do projeto da modernidade que pensava o sujeito a partir de um enfoque essencialista, alguém centrado e unificado pela razão, a qual é desmontada diante do impacto da diferença, das singularidades, bem como do contexto construído por ele. Especialmente diante das atrocidades perpetradas pelo ser humano, mas também por seu caráter complexo e fragmentado, desvanece-se essa visão de plenitude entre o sujeito, a razão e a realidade. Na verdade, era questionável a concepção desse sujeito que edificava o mundo e detinha o controle de seu pensamento e onde as mazelas e problemas da vida encontravam solução e explicação. Destarte, as vicissitudes da existência humana exigiam novos olhares, novas elucidações e esclarecimentos. Nessa direção, Hall (2001), fala do abandono de tais pontos de vista em função da percepção do sujeito dividido que, "... à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam", multiplicam-se, também, desconcertantemente e de maneira cambiante, suas possíveis identidades (HALL, 2001 p. 13).

Burity (1997, apud Oliveira, 2006), ressalta a dimensão plural perpassada por conflitos das identidades. O referido autor explica que nas relações de tolerância/intolerância entre o sujeito e grupos diversos com suas ideias antagônicas, o conflito pode vir à tona. Burity admite a inevitabilidade dos conflitos e pontua que a emergência destes reside no processo de delimitação de espaços na negação do diferente, do outro. Defende, também, que a não absolutização de verdades pessoais, o que não significa passividade diante da heterogeneidade, é um caminho a ser trilhado com vistas à tolerância, à paz e ao respeito ao diferente. Nesta perspectiva, entende que no tocante às questões culturais, a tolerância manifesta uma relação polêmica, uma vez que transita entre desafetos e aceitação.

O termo tolerância é bastante disputado e não há consensos sobre o seu significado e aplicabilidade no contexto social. De um lado, encontramos autores que criticam vigorosamente o referido conceito, mormente na perspectiva do multiculturalismo, porém, em contrapartida, há teóricos que ressaltam a sua importância ainda que reconhecendo suas contradições.

Souza (2006), por exemplo, admite que a visão crítica da tolerância como uma atitude mínima, conforme proposta por alguns estudiosos, é algo indisputável, ponderando, no entanto, que esse ómnimo pode constituir-se em algo necessário, tendo em vista concordar com o fato de que um nível de justiça e dignidade podem estar potencialmente presentes nesse ómnimo. Nessa direção, concorda com o posicionamento de que o diferente é marcado por uma condição de vulnerabilidade, pelo fato de sofrer perseguição e discriminação. Outrossim, vê lógica na argumentação de que, diante da injusta agressão à dignidade humana, impõe-se o exercício da solidariedade e não da tolerância. No seu entender, a solidariedade integra uma ética de responsabilidade, o que pode configurar uma natureza obrigatória ao desenvolvimento de atitudes solidárias. Destarte, prefere que recaia sobre a tolerância a atribuição do ônus, por se tratar de um dever.

(...) Se considerarmos que é a intolerância o mal maior com relação às diferenças, teremos na defesa da tolerância um importante front contra o processo gerador de pessoas violadas ou estigmatizadas por serem diferentes. A tolerância é um dever e funciona como prevenção da intolerância assassina. A defesa pela tolerância almeja, mais que tudo, que ninguém seja vitimado, excluído, estigmatizado, discriminado ou eliminado por trazer consigo, em sua identidade, uma marca diferenciada que é socialmente rejeitada.

A despeito desse ponto de vista, Souza não descarta que na emergência da intolerância se adira à solidariedade, pois à intolerância subjaz o ódio e a violência.

2.4 MOVIMENTOS SOCIAIS, MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

2.4.1 Racismo e Discriminação no Brasil

Falar em racismo e discriminação racial aponta para um dos grandes desafios presentes na sociedade brasileira. A temática é polêmica e tem sido fartamente discutida por estudiosos de vários ramos do conhecimento, em especial, das ciências humanas e sociais.

Por um lado, há os que sustentam a existência de um racismo que se manifesta de múltiplas formas de múltiplas formas. Por outro lado, há os que rejeitam a ideia e, para isso, buscam respaldo nas concepções largamente difundidas de que no Brasil impera a mestiçagem e uma suposta democracia racial, o que logo desqualificaria a visão de que há racismo no país. Os defensores desta aceção advogam, inclusive, que a discriminação no Brasil está relacionada à questão de classe social, e não à coloração da pele.

Tem sido registrado que no Brasil o racismo é muitas vezes negado, o que indica a predominância, ainda na crença em relações raciais harmoniosas baseadas na ódemocracia racialô, a despeito da realidade da maioria dos negros no Brasil indicar situação de pobreza, exclusão e desigualdade. Schuwarcz, fala da não admissão do racismo nos seguintes termos:

ó(...) ninguém nega que exista racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída a ãoutroã (...) O problema parece ser o de afirmar oficialmente o preconceito e não o de reconhecê-lo na intimidade. Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e sem cara que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis e que lança para o terreno privado o jogo da discriminação. Com efeito, em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só afirma-se na intimidadeô (SCHUWARCZ, 1998, p.181).

Meneses (2007) observa que a noção de racialização, no período colonial, vincula-se a processos de classificação social, aos quais se integravam aspectos de várias formas de concepções étnicas e nacionalistas, atravessadas por construções sociais. Explica que os termos civilização, nação, cultura, raça, etnia, tribos são conceitos que florescem na modernidade.Com a conexão entre as categorias de bárbaro e civilizado, a humanidade passou a ser vista a partir de um referencial tido como universal, e o mundo atual ainda não superou esta percepção.

Com o advento do iluminismo, século XVIII, e a contestação do saber da Igreja, novos estudos foram realizados para compreender a humanidade e quem seriam os outros que foram descobertos em lugares tão longínquos. Surgiu, então, a aplicação do conceito raça, antes empregado nas plantas e animais, para classificar o homem de acordo com os seus fenótipos, cor da pele, cabelos, caixa craniana, lábios, nariz,

entre outros. Porém, a distinção em raças não se dá somente na parte física, mas são relacionadas a capacidade intelectual e a questões morais, cabendo ao negro uma especificação pejorativa, como, por exemplo, o de ser considerado indolente e pouco capaz. Dentro desse contexto é que se desenvolve o conceito de racismo, como uma ideologia que divide a humanidade em subgrupos de acordo com as características físicas que traduzem suas condições intelectuais, morais, psicológicas, numa hierarquia onde a identidade branca assume um papel de primazia (SILVA, 2008, p. 43).

No que concerne à palavra étnico, esta passa a ser utilizada com mais intensidade depois da Segunda Guerra Mundial como resultado da ojeriza aos preceitos racistas, conformando um biologismo racial que ganhou força no oitocentista, e chegando ao auge com a doutrina nazista. Nesse contexto, buscava-se expor que tais pensamentos e classificações eram histórica e culturalmente orientados. Suárez (1991, apud Meyer, 2005), esclarece que o termo etnia terminou absorvendo os sentidos imputados ao termo raça. Meyer (2005), por sua vez, salienta que a concepção biológica de raça é rejeitada hoje no interior das ciências biológicas, em razão de não existirem populações homogêneas que diferem essencialmente de outras no plano natural (MEYER, 2005, p. 74). A autora problematiza essa oposição binária pois, no seu entender, relegar raça ao domínio da natureza, em contrapartida à etnicidade, interpretada do ponto de vista da identidade cultural, implicava em afirmá-la.

(...) o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia (...) mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou, na realidade, são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intacto. É por isso que os conceitos de etnia, identidade étnica ou cultural são de uso agradável a todos: racistas e antirracistas. Constituem uma bandeira carregada por todos, embora cada um a manipule e a direcione de acordo com seus interesses (MUNANGA, 2004, p. 29-30).

Em relação ao Brasil, estudos dão conta de que não só no período relativo à escravidão, mas também nos anos subsequentes à abolição, a subalternização do negro, com base em conceitos racistas, foi referendada pela sociedade. Nesse contexto, emerge a ideologia do branqueamento, mecanismo através do qual os negros se integrariam aos padrões brancos, manobra que teve como consequência a camuflagem do racismo.

Como herança ideológica, o mito da democracia racial nos persegue até hoje. Ele continua sendo base da crença nacional na inexistência de mecanismos de discriminação e se coloca como um eterno obstáculo ao debate sobre as relações raciais e culturais no País. No ideário da democracia racial criou-se na figura do mestiço um tipo ideal, capaz de diluir as características específicas (culturais e biológicas) dos diferentes conjuntos identitários. Entretanto, não podemos deixar de lembrar que este tipo ideal foi pensado, acima de tudo, como resposta ao potencial conflito da oposição branco-negro, numa sociedade fundada sob o signo da desigualdade entre as duas raças através do escravismo. Se o ideário da miscigenação tira do branco seu teor de "pureza", ele retira do elemento negro o

direito à existência - deve-se considerar a influência da tese do embranquecimento entre nós (OLIVEIRA, 1997, p.21).

No Brasil atual, o racismo apresenta nas esferas política, social, econômica, educacional, cultural, religiosa, etc., a desqualificação das manifestações culturais africanas e afro-brasileiras. Muito se tem debatido hoje sobre o racismo institucionalizado, que se efetiva em termos midiáticos, jurídicos, bem como no imaginário das pessoas. Nascimento (2016), sustenta que entre a elite predominantemente branca, assim como no meio de muitos negros, não há o entendimento de que violência e discriminação tem grande certa relação com as políticas neoliberais, tanto interna como externamente, o que resulta na elevação dos conflitos sociais. De acordo com aquele professor, há uma estreita vinculação entre a má divisão de renda, pobreza, práticas xenófobas e de discriminação étnica e religiosa, bem como preconceito de gênero e opção sexual.

A despeito dessas circunstâncias, a resistência negra tem se dado desde o período escravocrata, adentrando o período subsequente à abolição com organizações de frentes diversas de lutas e reivindicações. Os empreendimentos em busca de melhores condições perpassam também a República e a época do Regime Militar. Esse esforço tem se ampliado nas últimas décadas, especialmente através das lutas dos movimentos sociais por direitos diversos. Nesse processo, negros e negras têm atuado no sentido de dar maior visibilidade e reconhecimento âmbito da sociedade brasileira.

2.4.2 O Movimentos Sociais e Atuação de Negros e Negras

2.4.2.1 *Movimentos Sociais e os Embates Sócio-políticos*

A Teoria da Agência fornece embasamentos importantes para a compreensão dos movimentos sociais. Na acepção de Sztompka (2005, apud Staloch e Reis, 2015), a referida Teoria faz alusão ao lugar onde se situam as estruturas e os agentes, munidos da habilidade de ação e de fomento de mudanças na sociedade.

Sob esse ponto de vista, a agência se expressa ódesde cimaô ou ódesde baixoô. Extensão do conceito de agência para baixo é vista como etapa significativa, pois possibilita que todas as pessoas, todos os papéis sociais, e não somente funções de poder, sejam contempladas. A capacidade de agir dos atores humanos, bem como de coletividades sociais constitui-se em força motriz para as transformações, dinâmica passível de disputas, lutas e conflitos entre os agentes envolvidos.

Até fins dos anos 70 predominava nas ciências sociais a categoria marxista de classe social como motor das mudanças históricas e como referencial elucidativo dos conflitos sociais. Laclau (2015) questiona a visão marxista por reconhecer a complexidade do social. A emergência dos novos movimentos sociais apontava para a existência de uma multiplicidade de sujeitos sociais que não se enquadravam no protótipo da classe operária sustentado por Marx. Os referidos movimentos transcendem a um padrão totalizante de sociedade, conforme propugnava a epistemologia de Marx. Laclau é indiferente quanto ao caráter correto ou incorreto da categoria óluta de classesô, porém taxativo ao sustentar a insuficiência do referido conceito para a descrição dos conflitos sociais presentes na contemporaneidade. ÓO lugar ocupado pelo termo óluta de classesô é deslocado de sentido, dando lugar a lutas diversificadas feministas, étnicas, ecológicas, das minorias sexuais e antirracistas, entre outras, que sob o termo óMovimentos Sociaisô são agrupadasô (CUNHA, 2013, p. 269). Na teorização de Laclau e Mouffe (2006), no âmbito do social ocorrem agrupamentos e articulações dos discursos que anteriormente ocupavam uma posição diferente, o que denominam de lógica de equivalência. Esse processo articulatório redundava em um novo discurso que passa a representar os demais discursos. Nesse contexto, ocorre uma secundarização das diferenças de cada identidade.

Para Gohn (2010), o movimento social é resultante dos embates sócio-políticos, econômicos e culturais travados no seio da sociedade. Suas identidades, aliados, adversários, bases, lideranças e articuladores são forjadas a partir de suas demandas específicas. Com base na Teoria Social de Weber, salienta que as entidades sociais, a exemplo de organizações sociais, sistemas políticos e econômicos, em suas implicações, são efeitos acumulados e prolongados das ações sociais. A elucidação do sentido da ação de tais movimentos envolve um olhar atento para seu modo de agir, seus sentidos culturais, seus impulsos, seus princípios e valores, etc. Mediante resistência, embasado em suas ideologias e valores e imerso num contexto marcado por conflitos, o movimento social intenta obter mudanças na sociedade em uma determinada circunstância.

No contexto brasileiro, os movimentos sociais eclodem no século XIX, abrangendo as áreas urbanas e rurais. Exibindo um caráter de sublevações sociais, desprovidos de modelos teóricos e de caráter político, e objetivando a construção de espaços nacionais, foram significativos para os ideais de cidadania, a despeito de não apresentarem um programa político-ideológico. Na segunda metade do século XIX, as lutas sociais passam a ser apropriadas pelo movimento prol a abolição. A violência assume uma natureza institucional, sendo utilizada para a supressão das rebeliões em várias regiões do país. O romantismo

característico do período anterior, através do qual se interpretava a vida no Brasil, perde força, dando lugar a debates de questões sociais. Nesse tempo, à agenda abolicionista se agregam outros segmentos.

Nas primeiras duas décadas do século XX os movimentos se fixam mais nas cidades e novas formas de demandas articuladas surgem e se reúnem às lutas já existentes. Agora o foco desloca-se do escravo para o trabalhador imigrante e denuncia as contradições das políticas de inserção do europeu aos setores econômicos em detrimento dos ex-escravos. Nesse contexto surge e ao mesmo tempo entra em decadência o anarco-sindicalismo. Nessa época se destacam as políticas higienistas conduzidas pelo Estado.

Entre os anos 30 e 45, o liberalismo industrializante marca presença, o Estado passa a interferir nos assuntos econômicos e a demanda urbana se destaca como motor das políticas públicas. Nessas circunstâncias ocorre a ocupação de setores periféricos das cidades pelas populações advindas das zonas rurais. Trata-se de um momento onde emergem novos grupos hegemônicos e, conseqüentemente, disputas de poder, resvalando para o fortalecimento da polarização direita e esquerda.

Com a Constituição de 1937, surgida no âmbito do golpe do Estado Novo, muitas conquistas relativas à Constituição de 1934 se perdem, a exemplo da autonomia dos sindicatos e dos partidos. A reconfiguração do espaço urbano, fruto do processo de industrialização, resultou em novas formas de atuação social, mormente nos setores político-partidários e sindicais que emergem entre os anos entre 1945 e 1964 com a redemocratização. As políticas sociais executadas pelo Estado assumem uma feição clientelista.

Com a ditadura militar e anos subsequentes, ocorre o arrefecimento e derrocada de muitos movimentos sociais, mas, mesmo com esse cenário ameaçador, o povo irrompeu na cena política com algum poder de pressão, dando origem a muitos movimentos sociais(...) (BEM, 2006, p. 1148). O autor salienta, que em meados dos anos 70, ainda que fracionados, ocorre um renascimento dos movimentos sociais no campo político, os quais formam uma grande rede articulatória tendo como referencial o social. Nesse ambiente, ocorre a emergência dos novos movimentos sociais, os quais adquirem um caráter plural, especialmente com a incorporação de particularidades de gênero, raça, cultura(...) (BEM, 2006, p. 1151). A pluralidade dos movimentos se intensifica nos anos 80, inclusive no aspecto temático dentre eles, a questão da visibilidade dos negros. Pontual (2010, apud STRECK, 2013) explica que na década de 90 os movimentos sociais integraram várias frentes de resistência ao neoliberalismo e no limiar do novo século, o desafio consistiu na democratização da democracia, mediante a eleição de governos comprometidos com esse

princípio. Destaca a visibilidade das subjetividades historicamente marginalizadas, como é o caso dos afro-descendentes. Nesse sentido, ressalta o valor da mobilização, da organização das distintas demandas piores de óforças criativasô.

2.4.2.2 O Movimento Negro

O protagonismo negro nas lutas antirracistas, ao longo de décadas, é inegável, embora sua resistência não tenha se dado de forma alheia a um processo de associação com outros atores sociais como intelectuais não-negros e outros sujeitos políticos. Nesses tempos, enquanto movimento social, o Movimento Negro emerge como uma nova identidade coletiva e política, que, num processo articulatório com outras subjetividades, tem feito reivindicações e propostas de transformações para a sua condição na sociedade brasileira e em outros contextos da América Latina. Nessa perspectiva, torna-se um agente contestatório pertinente que transgride e desafia a ordem instituída.

(...) é visto como uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais defendem-se interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades, marcados por interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável (...) esse movimento produz discursos, re-ordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeação de conflitos, mudanças nos sentidos das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações (Sader, 1998, apud, Gomes, 2007, p. 104).

Laó-Montes (2017), empreende uma análise dos movimentos sociais afro-americanos, destacando a centralidade da atuação desses atores coletivos que, desde uma perspectiva histórica, constituem-se em forças contra-hegemônicas no cenário atual. Aponta esses sujeitos como contraponto ao eurocêntrico, ocidentalismo e racismo que os secundariza. Em sua ótica, os movimentos negros integram as afro-modernidades e, nessa direção, possibilitam a gestação de novas formas democráticas e expressões de cidadania, como também novas epistemologias críticas na perspectiva africana, novas práticas de produção, formas de governo e esferas de comunidade.

A despeito da situação de invisibilidade dos negros, especialmente nas narrativas históricas oficiais, há uma tradição histórica de políticas negras. Exemplificando os primeiros partidos políticos afrodescendentes que se organizara no âmbito da América Latina, Laó-Montes destaca o Partido Independente de Color em Cuba, fundado em 1908, bem como o

movimento social Frente Negra Brasileira, que se originou no início dos anos 30. Contudo, os anos 70 e 80 apontam para uma visibilidade política mais abrangente da participação afro-latino-americana, singularmente no interior dos partidos políticos mais expressivos. Salienta, no entanto, que as ações coletivas concentraram-se mais em organizações sindicais multiétnicas e multirraciais, em grupos ligados ao campo e organizações de natureza cultural. É bom ressaltar que muitos movimentos se auto-identificavam como negro na América Latina e no Caribe, desde os anos 70, se empenharam em produzir frutos de cunho político tanto em termos locais como nacionais. Comentando sobre a atuação de tais movimentos no Brasil, Gomes diz que:

(...) indagam o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre o seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país. O Movimento negro reivindica que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social. Essa postura traz tensões no interior dos grupos reivindicatórios dos anos 80 e 90 (GOMES, 2007, p. 99).

Os anos 80 marcam uma atuação mais intensa e efervescente dos movimentos étnicos no contexto latino-americano. De acordo com Gomes (2007), nesse período, negros e negras trazem à tona novas problematizações e reivindicações políticas. Discorrendo sobre acontecimentos importantes relacionados às atuações políticas e culturais dos movimentos negros na América Latina, entre os anos 70 e 80, Laó Montes assinala os Congressos da Cultura Negra e das Américas iniciados em Cali, 1977, subsequentemente no Brasil, em 1982 e Panamá em 1987. Os resultados desses eventos reverberaram nos anos 90, quando o número de organizações de luta já estava intensamente presente em vários países. O autor menciona, como fruto desse processo, o surgimento da Rede de Mulheres Negras e Afro-caribenhas, o que vai culminar na emergência do afro-feminismo latino-americano. Nesse caminho, a discussão feminista também colocou em relevo o debate sobre raça.

Os anos 90, marcados pelas políticas neoliberais de ajuste fiscal, privatizações e redução do investimento em políticas sociais, ampliam as desigualdades e aumentam o desemprego e a pobreza.

(...) La emergencia en la década del noventa de una robusta ola de activismo negro a través de la región, fue producto de un conjunto de factores asociados a la globalización neoliberal capitalista y a las formas de acción colectiva que maduraron en este contexto, donde se destacan las luchas por el territorio y los derechos humanos, contra el racismo, por la ciudadanía diferenciada y por el reconocimiento cultural y étnico-racial. Tocando ese tambor, comenzaron a destacarse las acciones colectivas y las formas de activismo que, explícitamente, fueron cultivando las/los afrodescendientes como sujetos políticos con una identidad propia, tanto en

movimientos negros como dentro de la pluralidad de movimientos sociales-feministas, campesinos, sindicales, urbanos, estudiantiles, etc., articulándose a escalas locales, en los escenarios de país y a través de toda la región (LAÓ MONTES, 2017, p. 146).

No início do novo século ocorre a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, em Durban. Nesse contexto, se discute, dentre outros temas, a questão da promoção das afro-reparações como fruto da definição da escravidão como crime contra a humanidade, o que dá à Conferência um aspecto de descolonialidade. As lutas e empreendimentos dos movimentos negros, despertaram a atenção dos governos latino-americanos e instituições transnacionais como a ONU. Os caminhos surgidos a partir daí, apontaram para o reconhecimento, no âmbito de vários países, do sentido político das subjetividades e expressões culturais negras, redundando, inclusive, em legislações especiais em torno das discussões e reivindicações de negros e negras. O autor lembra, no entanto, a existência de agências transnacionais que tentam direcionar os movimentos sociais a partir de trilhos multiculturalistas de feição neoliberal que não reverberam em mudanças nas estruturas de poder. Tal situação repercute em práticas clientelistas, burocráticas, desmobilizantes e ameaçadoras à autonomia dos movimentos.

Em sua discussão sobre a multiplicidade de sujeitos políticos, Pinto (2011) lembra sua influência na politização de distintas expressões de exclusão, mas pontua que:

(...) por outro lado, trouxe para a luta política a necessidade de se enfrentar uma tensão: a de construir estratégias de vínculos entre diferentes sujeitos políticos, de modo que estes não se dissipem na experiência das identidades, caindo no risco de serem incorporados na ordem hegemônica como particularidades, servindo mais à manutenção dessa ordem do que à interpelação das diferentes formas de subordinação que a sustentam(...) (PINTO, 2011).

Especialmente a partir das duas últimas décadas, como fruto da atuação de movimentos sociais e do Movimento Negro, o Estado brasileiro passou a reconhecer a legitimidade da causa negra, reconhecendo a realidade da discriminação e do racismo, aprovando leis - como a Lei Caó (1989), mediante a qual o racismo passa a ser percebido como crime inafiançável, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no governo federal (2003), o Estatuto da Igualdade Racial (2010) e a política de cotas raciais para ensino superior (2012) e servidores públicos (2014). Tais iniciativas buscavam promover reparações. De acordo com Leó-Montes, o Brasil se destacou em termos de constituição de ações contra a discriminação obtendo bons resultados, particularmente por figurar como o único país a instituir um ministério para a equidade racial (SEPPIR), visando a implementação de políticas públicas.

El hecho de que Brasil instituyó una Secretaría para la Equidad Racial (SEPPIR), constituyó un importante acto de innovación democrática, ya que dicho organismo fue único en el mundo. El evaluar su impacto es una tarea aún por realizar, lo que es vital en este momento ya que SEPPIR estuvo en vigencia desde su fundación en el 2003, con el primer gobierno del presidente Luiz Inácio óLulaô da Silva, hasta el golpe constitucional del 2016 contra la presidenta Dilma Rousseff, cuando fue suprimida por la nueva administración (LAÓ MONTES, 2017, p. 155).

Militantes do movimento negro, logo após o impeachment e assunção de Michel Temer ao poder, passaram a discutir a possibilidade do enfraquecimento e estagnação das políticas sociais e de ações afirmativas de combate ao racismo, tendo em vista a postura que o governo federal tendia a assumir. A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55 que congela por 20 anos os investimentos em setores diversos, especialmente educação e saúde, sinalizava retrocesso e perigos às ações de inclusão. Nessas circunstâncias, o óFora, Temer!ô e óNenhum direito a menosô, bandeira de diversos movimentos sociais que se articularam, foi assumida pelo Movimento Negro. Esse processo articulatório é explicado por Mendonça com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau.

(...) segundo a perspectiva da teoria do discurso, estes grupos são vistos como elementos (na nova formulação de populismo de 158 Daniel de Mendonça Como olhar óo políticoô a partir da teoria do discurso Laclau, são caracterizados como demandas democráticas ou isoladas). São elementos, uma vez que não mantêm qualquer relação a priori entre si, mas tão-somente com o frustrante governo autoritário. Num determinado instante ã a partir de um discurso comum articulador de todas essas diferenças (ponto nodal), como por exemplo, a demanda comum por democracia no contexto daquele Estado ã esses grupos se articulam e passam a ser momentos (na formulação populista de Laclau, são momentos constituintes de uma prática articulatória chamada de demanda popular) de uma articulação discursiva que tem, como corte antagônico, o regime autoritário (MENDONÇA, p. 58, 2009).

Atualmente, indicadores de violência apresentam o aumento do assassinato de jovens e mulheres negras. Ato contínuo, com o corte de gastos públicos, o acesso dos negros às universidades, a boas condições de saúde e ao mercado de trabalho, tem se constituído em grandes desafios. Reivindicações e mobilizações organizações negras juntamente com outras identidades sociais tem eclodido em vários lugares do país afinal, apesar das conquistas históricas, as práticas racistas e a exclusão ainda predominam.

Na visão de Laclau, os sentidos que perpassam a sociedade, além de serem construídos a partir de disputas de poder, trazem as marcas da incompletude, da inconstância, contingência e da precariedade. A contingência descarta a possibilidade de um social e de um sujeito fechado, totalizado, predito em termos universalizantes. A precariedade, por outro lado, sinaliza que a hegemonização de um discurso não implica em sua eternização, não exclui o seu caráter de instabilidade no jogo de forças presentes no social.

A história dos sujeitos em suas relações, não tem um roteiro pré-estabelecido que permita posturas preditivas de como se realizará. Nessa perspectiva, uma sociedade emancipada, suturada, embora anuncie um horizonte, apresenta-se como uma impossibilidade.

2.4.2.3 O Ensino da História, Cultura Africana e Afro-Brasileira: a Legislação em Foco

As chamadas políticas afirmativas no Brasil têm sido interpretadas como fruto das mobilizações dos movimentos sociais antirracismo. Como já foi discutido anteriormente, as mobilizações e reivindicações do Movimento Negro, especialmente nas duas últimas décadas, despertaram o interesse de governos da América Latina, o que concorreu para a elaboração de dispositivos jurídicos que atendessem a certas demandas desses segmentos da população.

Nos anos 90, de acordo com Silva; Assmann; Siqueira (2012), o Brasil passa a ser reconhecido como um país racista, o que converge para a elaboração de políticas públicas inspiradas no multiculturalismo, no governo de Fernando Henrique Cardoso, objetivando a ascensão de grupos étnicos e sociais tidos como ignorados. Nesse contexto, foi realizado um seminário onde foram debatidos temas considerando a questão multicultural e a existência do racismo no país. O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzido em 1997, expressa essa discussão.

Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão – tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. É um imperativo do trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural – traço bem característico de países colonizados – quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos; portanto, para a própria nação (BRASIL, 1997, p. 20).

Na administração do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, de acordo com os autores:

(...) o Brasil apresentava uma trajetória político-institucional favorável à consolidação dos movimentos antirracistas. É nessa direção que, logo em 2003, é implementada a Lei nº 10.639/03 (Congresso Nacional, 2003) e, no ano seguinte, são elaboradas as Diretrizes Curriculares (CNE, 2004). A criação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares implica considerar o currículo como uma ferramenta pedagógica importante na construção de novos regimes de verdade sobre o negro no Brasil(...) (SILVA; ASSMANN; SIQUEIRA, 2012, p. 69).

A Lei nº 10.639/2003 altera a Lei nº 9.394/96, 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 (BRASIL, 2003).

Ainda, de conformidade com a Lei nº 10.639/2003, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira torna-se obrigatório nas escolas, devendo contemplar:

O estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Santos (2005) entende a Lei nº 10.639/2003 como um progresso em termos de um ensino mais democrático, chamando a atenção para algumas determinações da Lei como a adequação curricular e a necessidade de professores qualificados e comprometidos com um aperfeiçoamento pedagógico contínuo. Para ele, isso é deveras importante, pois, muitas vezes, a aplicação da Lei esbarra em professores não preparados que desconhecem a legislação ou que resistem à ideia da inserção do estudo da cultura africana e afrodescendente na sala de aula.

A segunda, outro dispositivo que procura contemplar a temática étnico racial foi a Resolução do CNE 01/2004, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Enfatiza a necessidade de uma educação voltada para o reconhecimento da pluralidade étnico-racial, respeito à cultura afro-brasileira. De acordo com o documento:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, o respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. § 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004).

A Resolução CNE/CP nº 01/2004, bem como a Lei 10639/2003 foram consideradas como importantes conquistas para negros e negras no contexto da educação, visto que favoreceria a acessibilidade desses segmentos da população a categorias de Ensino da Educação Básica.

O Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conforme as Diretrizes:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece

que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 17).

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005), destaca a importância do investimento em equipamentos para as escolas e também na qualificação de docentes para o ensino da temática étnico-racial. Com isso, vislumbra uma educação marcada pela excelência e pela valorização que, para além da história, ponha em relevo as expressões culturais e identitárias do negro.

A respeito da abordagem histórica da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, Machado, diz o seguinte:

Em relação à História da África se faz necessário empenhar-se em apresentá-la numa perspectiva positiva saindo do lugar de denúncias das misérias e discriminações que atingem o continente, expondo sua riqueza cultural, epistemológica e material, fazendo ligação com a história dos países de origem dos africanos que foram trazidos para o Brasil e em todos os pontos das diásporas. (MACHADO, 2014, p. 52).

Uma das grandes mudanças que se relacionam à educação brasileira na atualidade, refere-se à Nova Base Comum Nacional Curricular ã BNCC.O Ministério da Educação e Cultura (MEC) abriu um espaço ao público no seu portal para colher contribuições com vistas à construção de um documento relativo ao currículo das escolas públicas e privadas.

A Base foi aprovada no dia 20 de dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação. Um dos aspectos que tem chamado a atenção de educadores, em especial, diz respeito à inclusão de orientações sobre o ensino religioso. De acordo com o documento aprovado, a matrícula será de caráter optativo para os alunos do ensino fundamental. Nas duas primeiras versões do texto, a temática estava presente, porém foi retirada pelo presidente Michel Temer na terceira versão e retornou na quarta revisão.

A relação harmoniosa com a pluralidade de crenças, identidades, pontos de vista e formas de viver, figuram entre as competências para essa área do ensino, o que introduz a sociedade na problematização de outras expressões religiosas.Nesse sentido, o ensino não terá um caráter confessional, mas será efetivado a partir de uma visão plural.

Uma das questões que se coloca em relação a essa discussão diz respeito à importância de o professor levar a efeito uma prática pedagógica que, de fato, contemple as múltiplas manifestações de crenças, sem invisibilizar umas em privilégio de outras.

Caputo (2012) afirma que a dificuldade ligada ao ensino religioso nas escolas não é nova e nem um problema exclusivo do Brasil. Em sua abordagem sobre a educação nos terreiros, traz uma série de relatos sobre a discriminação que as crianças e adeptos de religiões de matriz africana enfrentam no ambiente escolar. Os estudos realizados pela autora citada, demonstram que em muitas escolas os conteúdos curriculares têm privilegiado expressões religiosas católicas e evangélicas, ficando as demais crenças numa condição de invisibilidade.

2.5 PÓS-ESTRUTURALISMO, PÓS-COLONIALISMO, DESCOLONIALISMO E CURRÍCULO

As concepções atuais sobre a Educação refletem, em grande parte, o ideário da Modernidade, cuja tônica da universalidade estava presente em teorizações acerca da sociedade, do sujeito, da cultura e, também, da educação. No que concerne ao ato de ensinar, a pedagogia Comeniana, por exemplo, advogava uma educação que ensinasse tudo a todos. Nesse contexto, o sujeito era entendido como racional, universal, integrado, autônomo e autoconsciente, e a ideia de educação estava intimamente relacionada à forma de perceber o homem.

Durkheim (1978) ao discutir sobre a educação em sua natureza e função, cita estudiosos como Stuart Mill, o qual entendia educação como uma realidade que poderia aproximar os seres humanos da perfeição de sua natureza, além de convertê-los em instrumento da própria felicidade. Nessa mesma direção, Kant sustentava o desenvolvimento de um indivíduo perfeito como foco central da educação. Essa maneira de ver a formação resultaria na projeção de um homem esclarecido e emancipado, assim como de uma sociedade estável em todas as dimensões.

Porém, com a emergência do pós-estruturalismo, os valores da modernidade são postos em questão, sendo rejeitadas as concepções de totalidade, verdades e certezas absolutas, bem como fundamentos das coisas, inclusive da educação e das propostas curriculares.

Silva(1999) explica que pensar o currículo a partir de uma posição pós-estruturalista, não implica a elaboração de conceitos objetivando a apropriação de um sentido definido

daquilo que o currículo é. Significar o currículo não é uma operação que se dá alheias às formas como é representado pelas diferentes vertentes teóricas e seus respectivos autores. Significar o currículo conduz ao levantamento de questões que se reportam ao que deve ser ensinado, ao que deve ser aprendido, qual conhecimento é valioso e o que os alunos devem se tornar em função daquilo que aprendem. Nesses termos, o currículo é resultado de um processo seletivo, tecido nas relações de poder, que reverbera na constituição de identidades.

Os estudos curriculares despontam no início do processo de industrialização nos EUA, no final do século XIX e, no Brasil, estão atrelados ao escolanovismo, na década de 20. Os livros de Bobit, escrito em 1918, *The Curriculum*, figura como o marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudo (SILVA, 1999, p. 22). Nesse tempo, sob a influência do comportamentalismo e do taylorismo, a preocupação com uma educação voltada para o atendimento das necessidades de uma sociedade industrial, toma corpo. Nesse contexto, o currículo se torna instrumento de controle social.

As grandes questões, nessa época, estavam relacionadas, sobretudo, com os objetivos, os conteúdos, com vista à formatação dos alunos. No modelo de currículo de Bobit, os estudantes devem ser processados como um produto fabril (SILVA, 1999, p. 12). Com o progressivismo de Dewey, em oposição ao eficientismo dos currículos oficiais, apresenta proposta curricular pautada na experiência do aluno e na visão de aprendizagem como um processo permanente. Os princípios de Dewey dão suporte as reformas educacionais do período em apreço e são apreciadas pelos defensores da Escola Nova. Mais tarde, em 1949, com Ralph Tyler, os estudos sobre currículo se consolidam, com ênfase na questão da organização e desenvolvimento, tendo os objetivos como questão basilar. Silva (1999) salienta que a visão de Tyler se radicaliza na década de 60, como fruto do fortalecimento do tecnicismo em educação.

A partir dos anos 60 eclodem as críticas ao currículo tradicional e às formas hegemônicas de conhecimento, com destaque para teóricos como Paulo Freire no Brasil. Final dos anos 70, surgem as teorias crítico-reprodutivistas, com Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Embora não apresentassem uma proposta pedagógica, esses estudiosos concebiam a educação como reprodutora do sistema social e da marginalização.

A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material. Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão no currículo; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são

legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem (LOPES e MACEDO, 2011, p. 29).

O pensamento de Apple, teve sua relevância nas ideias concernentes aos estudos curriculares e, conforme as autoras, ganha destaque nos anos 80 no Brasil. As concepções do referido teórico são fundamentadas nas categorias de hegemonia e ideologia a qual, na perspectiva gramsciana, vincula-se ao senso comum e que impregna a sociedade em todas as suas dimensões. A ideologia carrega o poder de uma falsa consciência que não permite o sujeito olhar o mundo além das lentes das classes dominantes. Apple propõe, a partir de suas teorizações, que se analise a escola, singularmente o currículo e as relações entre os sujeitos, que se questione o conhecimento oficial e suas ligações com os grupos hegemônicos do âmbito social. Lopes e Macedo (2011) põem em relevo importantes questões que Apple traz à lume, as quais se expressam na omissão do currículo e da escola em relação às forças hegemônicas e ideológicas.

Freire é elencado entre os educadores que propuseram novos enfoques na área de currículo e educação nos anos 70. Defende a ideia de um ensino onde o aluno compreenda seu contexto de vida. Critica o modelo de educação bancária e advoga uma educação dialógica e crítica, que transcenda os limites de saberes pré-determinados.

De acordo com Lopes e Macedo, no final da década de 70 emergem os primeiros estudos curriculares a partir de uma perspectiva pós-estruturalista. As discussões pautadas nessa corrente epistemológica se ampliarão a partir dos anos 60. As ideias de Foucault vão influenciar diretamente as discussões sobre a educação, o currículo e o conhecimento, considerados por ele como discursos que são plasmados a partir de relações de poder, as quais estão envoltas na produção de sentidos. Ademais, Foucault sustenta que a disciplinaridade figura como um dos mecanismos de ordenação, classificação e homogeneização que contribui para os processos de subjetivação do sujeito. Ao considerar esse debate, Silva (1999) salienta que são as relações de poder que definem o que o currículo deve ser, pois o ato de selecionar resulta de uma operação de poder. Acrescenta ainda que a idealização de uma dada identidade ou subjetividade como representante do que se considera padrão, também é uma questão de poder.

O poder produz saber (...) que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder(...) e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e suas transformações históricas (...) (FOUCAULT apud NETO, 1995, p. 34-35).

Assim, no pós-estruturalismo, o sujeito e o currículo, são construções culturais e sociais. No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de identidade ou de subjetividade(...) No curso dessa pista de corrida (...) que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos (SILVA, 1999).

Southwell (2008) declara as instituições educacionais ensinam o conhecimento referendado pela sociedade. Sendo o currículo um exemplo claro disso, sua constituição não se dá alheia às disputas de sentido. Para a autora, o currículo, enquanto proposta político-educacional, representa interesses de grupos sociais e sintetiza elementos culturais que envolve, entre outras coisas, conhecimento, valores e crenças. Nesse contexto, Lopes e Macedo (2011) pontuam que cultura é um território imerso em contestações e disputas, haja vista que nem todos os sentidos são reconhecidos e contemplados nos conteúdos, o que implica em exclusões.

Contemporaneamente, as muitas exclusões operadas pela criação de uma cultura geral estão sendo postas em xeque, o que não significa que não tenha deixado de ocorrer (...) Os movimentos sociais diversos ã étnicos, de gênero, LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros), religiosos ã se juntam às críticas marxistas denunciando a exclusão de suas culturas dessa tal cultura geral. Essa cultura, de caráter universal, é posta em questão por sociedades que se mostram, a cada dia, mais multiculturais (LOPES; MACEDO, 2011, p. 185).

Uma das grandes questões, aqui, é como dar relevo às múltiplas culturas no currículo e como lidar com o multiculturalismo presente na escola e na sociedade. Nesse contexto, surgem as políticas públicas, particularmente, as políticas de currículo, na tentativa de responder às reivindicações de reconhecimento por parte de grupos excluídos.

Lopes e Macedo (2011) com base nas ideias de Stuart Hall sustentam que a política curricular irrompe em meio a processos articulatórios que envolvem poder na produção de sentidos privilegiados, contingentes e inscritos em formações históricas e culturais específicas. As Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, dispositivo curricular relacionado às demandas dos afrodescendentes, aponta para lutas e conquistas históricas do movimento negro, com vistas ao atendimento de suas reivindicações e afirmação diante da hegemonia branca. Partindo da Teoria do Discurso de Laclau, reconhece que a constituição de políticas curriculares, a exemplo do citado documento, se deu em meio a processos articulatórios que culminaram na hegemonização de posições no âmbito público. É importante frisar, que a autora citada, destaca o caráter híbrido das identidades negras, fazendo com que extrapolem os limites dos estereótipos.

Isso a que chamamos de movimentos negros ou de negros envolve antigas disputas por hegemonia em diferentes contextos e entenderemos que os sentidos disputados constituem um contexto de influência para as Diretrizes. Sentidos de liberdade no pós-abolição. Sentidos que reconheçam as desigualdades, ao invés de encobri-las sob o manto do mito da democracia racial. Sentidos que reconheçam a autoridade dos negros em representar suas próprias demandas nos espaços-tempo de decisão política. Sentidos que desacreditem regimes de verdade racistas. Sentidos que legitimem as reivindicações dos negros nos projetos de educação e de sociedade. Trazer de volta ao debate questões já discutidas, definidas e fixadas implica lidar com discursos que buscam domesticar por constrangimentos, ridicularizações, culpabilizações, as demandas por (re)discussão, (re)interrogação e (re)escrita da óverdadeô (LOPES; MACEDO, 2011, p. 8).

As discussões colocadas nas Diretrizes Curriculares Para a Educação da Relações Étnico-Raciais, propõem que os negros questionem os discursos de desvalorização e desrespeito à sua origem africana, tendo em vista que reconhecimento implica em consideração à sua cultura e história, como também acesso, permanência e êxito na escola. Outro aspecto não menos relevante enfatizado no documento tem a ver com o uso do termo raça:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos.(BRASIL, 2007, p. 34).

Sobre a questão da essencialização identificada em alguns discursos que lidam com a temática da educação para as relações étnico-raciais, Lopes e Macedo (2011) argumentam que há interpretações concernentes à identidade negra que a concebem na perspectiva de um fixismo o qual, a seu ver, não favorece promoção da igualdade nem o reconhecimento da diferença cultural. Em sua compreensão, no texto do Parecer CNE/CP 003/2004, a construção da identidade do negro brasileiro, fruto do empenho de movimentos negros, parte da valorização das origens africanas, música, dança, culinária, religiões, padrões de beleza, etc., o que concorre para o estabelecimento de óidentidades em sistemas classificatórios totalizadores que intentam aniquilar contingências identitárias e históricas não classificáveis e perturbadoras (...) Mesmo reconhecendo a multiplicidade de etnias e hibridações culturais da população brasileira, o Parecer CNE/CP 003/2004 essencializa a categoria raça identificando uma origem histórica totalizadaô (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21).

A proposta do Parecer gira em torno da produção e divulgação de conhecimentos e de uma educação pautada em valores, tendo como resultado cidadão orgulhosos de sua origem

étnico-racial, nesse particular, descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, povos indígenas. Para Macedo (2006) o documento apresenta identidades essencializadas e totalizadas, o que pode ser visto em genealogias puramente africana, européia, asiática e indígena. Trata-se, nesse caso, da concepção de uma natureza racial imutável, realidade negada pela autora e pela perspectiva pós-estruturalista. Nesse contexto, questiona-se, igualmente, a projeção no passado escravocrata e nas políticas do pós-abolição, a injustiça social e miséria vividas pelo negro na sociedade atual. Uma das razões para a contestação desse discurso reside na não linearidade da construção do presente do negro e no fato de a história ser marcada por lacunas e interrupções que provocam abalos nas convicções ligadas à produção da identidade de um grupo.

Considerando tais colocações, é pertinente destacar as discussões de Lopes e Macedo (2011) sobre o conceito de hibridismo, aplicado ao universo cultural. O hibridismo é inerente à cultura, portanto não depende de processos interativos entre grupos culturais. Nessa perspectiva, não há cultura pura, nem origem de dada realidade cultural, mas um processo de misturas. Aplicando o conceito ao campo do currículo, visto como cultura e sistemas de significação e regulação de sujeitos, Lopes e Macedo destacam seu caráter indeterminado, plural e híbrido. O fato de não conseguirem regular de forma total, favorecem a eclosão de outros sentidos.

O conceito de hibridismo permeia as discussões de vários autores ligados aos Estudos Pós-Coloniais, cuja origem está ligada ao contexto colonizador dos continentes africano e asiáticos, quando estes se tornaram independentes dos países europeus. Essa perspectiva crítica, se propõe ao exame crítico das relações de poder que perpassaram o processo de expansão dessas potências desde o século XV, e que ainda se apresentam na atualidade através da dominação cultural. As teorias pós-coloniais têm entre seus principais expoentes Franz Fanon, Nestor García Canclini, Stuart Hall, etc.

De acordo com Silva (1999) os anos entre o pós-guerra e a década de 60 marcam o fim do domínio europeu nos territórios ocupados. Analisando o impacto do pós-colonialismo nas obras literárias, Silva explica que o dominador produz textos que apresentam o Outro colonial como um objeto a ser conhecido e destinado à subordinação. Da parte do colonizado, as obras apontam para atitudes de luta contra o poder advindo do imperialismo. Essas discussões estão ligadas ao conceito de representação que, nas teorias pós-coloniais recebe destaque especial e é assinalada como um processo central na formação da identidade cultural e social (SILVA, 1999, p. 126). O autor pontua que foi através da representação que os povos dominados pelas potências ocidentais foram exibidos como inferiores e degradantes.

As teorias pós-coloniais têm sido utilizadas por vários teóricos para pensar o currículo a exemplo de Lopes e Macedo (2011). No entendimento das autoras, o pós-colonialismo se opõe às visões universalistas ainda presentes nos dias de hoje e se constitui em chave importante para uma melhor percepção do movimento das culturas na contemporaneidade. Assim, ótrata-se de uma perspectiva que relê a diversidade de culturas sob a ótica do fluxo e do hibridismoô (LOPES E MACEDO, 2011, p. 208), tendo como autores mais destacados, particularmente no campo do currículo no Brasil, Nestor García Canclini, Homi Bhabha e Stuart Hall.

A expressão ócânon ocidentalô é, na realidade, outra manifestação dos questionamentos dos Estudos Pós-Coloniais relativamente à idéia de um currículo normatizado, fixo e que se põe acima de qualquer crítica. Silva (1999) ressalta o peso que a educação tinha no projeto colonial, pois era através dessa dimensão que as relações de poder eram tecidas. Salienta que nesse processo, a cultura do dominador e do subalternizado passam por um processo de transformação.A partir dessas considerações, Silva tece valiosos questionamentos que possibilitam a análise da questão curricular:

Em que medida as definições de nacionalidade e óraçãoô, forjadas no contexto da conquista e expansão colonial, continuam predominantes nos mecanismos de formação da identidade cultural e da subjetividade embutidas no currículo oficial? De que forma as narrativas que constituem o núcleo do currículo contemporâneo continuam celebrando a soberania do sujeito imperial europeu? (SILVA, 1999, p. 129).

Canclini (2011) com o conceito de hibridismo cultural apresenta a natureza fronteira das culturas na pós-modernidade. A hibridização é favorecida pelo processo interativo e dialogal entre as identidades culturais, como também pelo deslocamento de bens simbólicos. O conceito de hibridismo em Hall (2003) aponta para ambivalência e antagonismo, frutos de uma dinâmica de negociação que se constitui em meio às disputas de poder. Em Canclini não existe uma essência que defina uma cultura. Na percepção de Bhabha (2010) a cultura é uma prática enunciativa e seus símbolos passam por um processo de transformação à medida em que são lidos e assimilados. Nesse caso, se contrapõe ao fixismo e a estaticidade de sentidos. O hibridismo envolve um embate mais que um processo de adaptação e recepção de novos significados.

Outra visão teórica que tem sido pertinente aos estudos curriculares é o descolonialismo, surgido a partir da fundação do Grupo de Estudos Subalternos por parte de pesquisadores da América Latina que residiam nos EUA. Partindo de uma postura de autocrítica, esses estudiosos questionavam a reprodução em suas pesquisas a partir da visão

epistemológica norte-americana, sendo eles oriundos da América Latina. Os questionamentos centravam-se também no fato de os principais referenciais teóricos por eles utilizados serem de escritores europeus. Nesse contexto, o Descolonialismo emerge com a proposta de descolonização da epistemologia latino-americana, como também dos Estudos Pós-Coloniais. A questão girava em torno da busca de emancipação de todos os projetos de natureza opressiva e subalternizante, a partir de uma interlocução entre as esferas econômica, política e cultural.

Aníbal Quijano apresenta seu conceito de colonialidade de poder, entendida como a maneira como a dominação das potências centrais em relação às periféricas está estruturada, através de uma diferença étnica/racial/de gênero/de classe, que hierarquiza o dominador em relação ao dominado, com o objetivo de controlar o trabalho, os recursos e os produtos em prol do capital e do mercado mundial. É uma dominação política e econômica que se justifica através do conceito de raça, acompanhado de uma dominação epistêmica/filosófica/científica/linguística ocidental (CARVALHO; ROSEVICS, 2017).

Gomes (2012) reconhece que muitas das tensões presentes na sociedade advêm da realidade de expressões culturais silenciadas nas matrizes curriculares fruto, em grande medida, das transformações, dos processos de dominação e de resistência, das disputas pelos sentidos atribuídos ao conhecimento e de suas repercussões sociais. Para a autora, tais circunstâncias impõem a exigência de uma nova maneira de ver o currículo.

Lopes (2013) discutindo sobre Políticas de Currículo a partir de teorias pós-críticas, afirma que a noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos é desestabilizado. Segundo a referida professora, as demandas da diferença (gênero, sexualidade, etnia, religião, etc.), sendo significativas, implicam a multiplicação das demandas por um currículo multicultural, o qual contribuirá para que as relações opressivas de poder sejam questionadas e rupturas com visões eurocêntricas e colonialistas sejam concretizadas. Lopes (2013) também chama a atenção para a análise dos múltiplos sentidos do multiculturalismo, a fim de que não haja o reforço de preconceitos que se deseja desconstruir. Nessa perspectiva, menciona o multiculturalismo óreparador, o folclorismo, o reducionismo identitário e a guetização cultural.

A discussão do currículo envolve também o debate em torno da identidade, diversidade e a diferença. Os três conceitos são importantes para a compreensão de como se relacionam com as questões culturais.

Silva (2000) pontua a importância que os conceitos de diferença, identidade e diversidade cultural têm para a educação, especialmente no campo dos estudos curriculares.

Esses debates, para o autor, tomam vulto num contexto de reconhecimento do caráter multicultural da sociedade brasileira, realidade que traz como resultado, a emergência de movimentos sociais que têm como um dos focos centrais de suas agendas a luta por direitos, bem como o reconhecimento de sua identidade e a consideração à sua diferença. O autor destaca que o fato de tais categorias não serem devidamente examinadas, contribui para análises de feição essencialista. Nesse caminho, assumem-se atitudes de tolerância e respeito seja no campo pedagógico ou na sociedade como um todo, como forma de lidar com as demandas decorrentes dos conceitos de identidade e da diferença. Silva interroga sobre o potencial desses posicionamentos para a implementação de um currículo crítico, bem como põe em questão que características assumiria uma proposta curricular onde em vez da diversidade, a diferença vista como um processo figurasse como elemento primordial.

(...) parece ser fácil definir "identidade". A identidade é simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou heterossexual", "sou jovem", "sou homem". A identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo (...) também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: "ela é italiana", "ela é branca", "ela é homossexual", "ela é velha", "ela é mulher". Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe (SILVA, 2000, p. 74).

Silva (1999) ainda salienta que:

(...) a diferença não pode ser concebida fora do processo linguístico de significação. A diferença não é uma característica natural ela é discursivamente produzida. Além disso, não se pode ser diferente de forma absoluta: é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como ónão-diferenteô. Mas essa outra coisa não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa óoutra coisaô, o ónão diferenteô, também só faz sentido, só existe, na órelação de diferençaô que a opõe ao diferenteô (SILVA, 1999, p. 87).

Silva ressalta a interligação entre identidade e diferença, porém admite que a óforma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relaçãoô (SILVA, 2000, p. 75). Para o autor, costumeiramente a diferença é vista como resultante da identidade, esta vista como referencial para a definição da diferença, o que, na visão Silva, explica óa tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos.ô (SILVA, 2000, p.76). Contrariando a ideia de identidade como uma realidade que antecede a diferença, Silva sustenta o primado desta. Nessa perspectiva, o teórico põe em relevo o caráter discursivo desses conceitos, asseverando que, enquanto atos e linguagem inscritos num universo social e cultural, não são essências, não são realidades dadas, com o fito de adquirirem respeito e tolerância. Exemplificando sua argumentação,

Silva mostra que o conceito de identidade brasileira é fruto de uma dinâmica complicada de atos de linguagem objetivando defini-la em oposição a outras identidades presentes no âmbito do Brasil. Nessa direção, evoca o pensamento de Saussure, para quem:

(...) os signos ã que constituem uma língua não têm nenhum valor absoluto em si, não fazem sentido se considerados isoladamente (...) Ele só adquire valor ã ou sentido ã numa cadeia infinita de outras marcas gráficas ou fonéticas que são diferentes dele. Tal como ocorre com o conceito de "sou brasileiro", a palavra "vaca" é apenas uma maneira conveniente e abreviada de dizer "isto não é porco", "não é árvore", "não é casa" e assim por diante. Em outras palavras, a língua não passa de um sistema de diferenças. Reencontramos, aqui, em contraste com a idéia de diferença como produto, a noção de diferença como a operação ou o processo básico de funcionamento da língua e, por extensão, de instituições culturais e sociais como a identidade, por exemplo (SILVA, 2000, p. 81).

Lopes e Macedo (2011) concordando com o caráter discursivo dos conceitos de identidade e diferença, explicando que o processo de significação desses termos é atravessado por relações de forças situação que, na concepção de Silva (2000) é exemplificada quando identidades sociais buscam participação nos benefícios da sociedade mediante atos reivindicatórios, a partir da afirmação da identidade e da exposição da diferença. Lopes e Macedo mostram, por exemplo, que ao se atribuir um nome a um negro ou uma mulher, há a concepção de que o ato de nomear confere especificidade a esses sujeitos, porém trata-se de uma representação ilusória, uma vez que óesses termos nada significam em si, mas apenas pela diferença em relação a outros termos que lhes servem de contraponto. Assim, o negro só tem sentido pela oposição ao brancoô (Lopes e Macedo, 2011, p. 223). Nesse processo de diferenciação, onde se institui a identidade e a diferença, Silva (2000) afirma que o poder atua de forma includente e excludente, classificadora, classificadora, bem como normalizador.

São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"); demarcar fronteiras ("nós" e "eles"); classificar ("bons e maus"; "puros e impuros"; desenvolvidos e primitivos"; "racionais e irracionais"); normalizar ("nós somos normais; eles são anormais (SILVA, 2000, p. 81).

Nessa direção, a cultura figura como uma instância, onde esses e outros significados são instituídos, o que redundará na construção de identidades culturais, na hierarquização da sociedade, bem como na posição dos sujeitos, mas estas são contingentes e instáveis como o é também a linguagem que as produz. Nessa perspectiva, Silva destaca os empreendimentos das teorizações culturais e sociais de cunho pós-estruturalista nas discussões sobre identidade, e os caminhos para a sua fixação ou desestabilização. Incluso nesse debate, está o exame de identidades nacionais, raciais e étnicas, e o hibridismo integra as figuras utilizadas para representar a subversão dessas identidades.

O currículo é um artefato cultural, esfera onde se pode introduzir a imposição de uma visão unilateral de cultura de um determinado grupo relativamente ao teor dessa cultura (Moreira e Candau (2007)). O currículo é um discurso cuja constituição não se dá de forma alheia a um processo de seleção, imerso num jogo de disputas de sentido sobre os aspectos sociais e políticos. Nessa perspectiva, o currículo dá o seu contributo para a instituição de identidades. Costa (2005) vê o currículo como um campo da política cultural, lugar onde circulam narrativas e onde ocorrem processos de subjetivação. Nesse caminho, diz Berticelli (2005):

(...) O olhar se tornou parâmetro interpretativo dos fenômenos sociais (...) Mas não se trata, aqui, de ver a cultura como algo geral, genérico, abrangente, categoria universal. Trata-se, mais, de descobrir na cultura as diferenças (...) dinâmicas, diferenças que produzem diferenças (...) (BERTICELLI, 2005, p. 173).

Pensando sobre a questão da diferença em termos sociais e educacionais, Silva diz que o outro cultural é sempre um problema, pois coloca em xeque nossa própria identidade (SILVA, 2000, p. 97). Advoga que a diferença é uma questão pertinente ao currículo, especialmente quando se considera o caráter heterogêneo da escola. Realidade que, muitas vezes, gera conflitos e atos de discriminação e violência. O problema é que esse "outro", numa sociedade em que a identidade se torna cada vez mais difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (SILVA, 2000, p. 97).

A partir dessas apreciações, Silva põe em questão o discurso fundado na expressão da diversidade cultural que defende o respeito e a tolerância, baseados na ideia de que há uma variedade de formas sob as quais a essência humana se manifesta. A partir desse discurso, a escola fomentaria a interação com essa diversidade. O autor argumenta, no entanto, que esse modo de pensar obscurece a visualização das relações e poder, acabando por legitimá-las. Outra consequência dessa postura, é que ela dificulta a percepção das dinâmicas através das quais a identidade e a diferença são fabricadas. Em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou da identidade hegemônica, mas benevolente e da identidade subalterna, mas "respeitada" (SILVA, 2000, p. 98).

Dentro dessa discussão, Silva põe em questão a superficialidade com que as culturas são trabalhadas na escola. Essa superficialidade muitas vezes é um meio de fugir do confronto com a diferença do outro, que passa a ser apresentado na perspectiva da curiosidade, do

exotismo e folclorização de suas expressões culturais. Diante desse cenário, Silva propõe que se trate a identidade e a diferença enquanto produção, a partir de uma ótica política mediada pelas teorizações pós-estruturalistas.

É acentuado por Lopes e Macedo (2011) que as políticas de identidades no Brasil incluindo as políticas de currículos, atuam a partir da essencialização de identidades, contudo, reconhecem que tais mecanismos favorecem uma sociedade mais plural em termos culturais. Chamam a atenção à questão de que esse aspecto plural não implica numa presença mais significativa da diferença no currículo, já que diversidade não tem o mesmo significado que diferença na ótica pós-estrutural.

Gomes (2007) explica que a implementação de uma Educação antirracista que extrapole as desigualdades sociais coloca a Escola, enquanto direito social para todos, diante do desafio de reconhecer as diferenças. A autora assinala ainda que há uma incerteza entre professores e professoras de como lidar pedagogicamente com a questão étnico-racial. Ressalta que alguns docentes entendem que esse debate deve ser trazido para a sala de aula apenas quando se adota uma atitude política diante da temática. Pontua que há também quem sustente que a discussão étnico-racial é prerrogativa apenas de professores negros. Outros problemas apontados por Gomes residem na resistência e na frágil contemplação da temática étnico-racial na formação inicial de professores em nível superior.

2.6 CULTURA AFRO-BRASILEIRA, IDENTIDADE E *ETHOS* DO NEGRO

Discutir questões relacionadas a Cultura não é uma tarefa fácil, pois se trata de um termo complexo, envolto em múltiplas acepções promotoras de dissensos mais que de consensos, particularmente no que diz respeito à chamada cultura afro-brasileira. Numa perspectiva pós-estruturalista, rejeita-se a cultura como um sistema fechado e extático, acentuando, em oposição a essa visão essencialista, seu caráter dinâmico.

Para dar conta desse novo entendimento de cultura, Canclini (2011), por exemplo, defende a ideia de hibridismo cultural, conceito que utiliza contrariamente à concepção de ócultura pura. Nessa direção, falar de cultura é pensar numa realidade em movimento, num permanente processo de transformação e ressignificação. Tal mudança ocorre tanto no âmbito de uma determinada cultura, como na interação com outras expressões culturais e, nessa atividade interativa, ocorre uma contínua troca de cosmovisões e significados. Geertz (2008),

também trata a cultura como um sistema de símbolos e significados ordenados construídos historicamente a partir dos quais as pessoas dão sentido ao mundo.

O hibridismo cultural aparece nas discussões de Bhabha (2010) e Hall (2003), mas como fruto de uma negociação cultural inscrita em relações de poder e que gera ambivalência e antagonismo. Lopes e Macedo (2011) explicam que Bhabha concebe a cultura como prática de enunciação, onde não há sentidos fixos e a circulação destes é controlada pelos atos de força, mas não totalmente. Ressaltam que, através do colonialismo, os sentidos privilegiados são fixação, o que inviabiliza outras opiniões e representações.

É isso que busca fazer quando substitui as línguas nativas pela do colonizador. É isso que está em jogo quando a ciência iluminista é apresentada como aquela que tem as respostas para controlar os fenômenos naturais. É também isso que quer conseguir quando nomeia os sujeitos como outros, criando estereótipos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 212).

O processo de hibridização em Hall, a despeito de se configurar através de um diálogo com outras culturas, não implica em completude, pois a identidade do sujeito está num permanente processo de resignificação. Nessa perspectiva, a identidade é forjada sob os fundamentos da cultura, ainda que trazendo as marcas da contingência. A partir das discussões de Botelho (2010) sobre a cultura afro-brasileira, compreende-se que às suas distintas práticas culturais, os negros agregaram práticas dos europeus e índios, além de terem muitas de suas expressões culturais apropriadas por aqueles.

A cultura afro-brasileira é híbrida, pois resulta desse processo de resignificação e de troca. A África é um continente caracterizado por várias culturas, etnias, cosmovisões, crenças e tradições. Estudos arqueológicos assinalam que o continente em apreço tem a mais longa história como lugar habitado do planeta, o que derivou na abundância de línguas, religiões, regimes políticos, práticas econômicas e condições materiais relacionadas à habitação. No seio de civilizações milenares que lá floresceram, em especial no período pré-islâmico, emergiram antigos estados como o de Gana, do Mali, do Songai, do Iorubá e Benin.

Provenientes de nações da África com diferentes raízes culturais, a exemplo debantas, yorubás e fon-éwes, a presença dos negros no Brasil, especialmente no período colonial, aponta para o início da influência africana no processo de constituição da cultura afro-brasileira. Entre os séculos XVI e XIX mais de cinco milhões de negros adentraram as terras brasileiras trazendo consigo o seu ethos, o qual manifestava-se nas mais diversas dimensões da existência:

(...) Nos seus corpos e nos seus espíritos suas relações com a vida, a morte, as pessoas, a natureza, a palavra, a família, o sexo, a ancestralidade, Deus, energias,

arte, comida, tempo, educação. Enfim, com suas formas de ver, pensar, sentir, falar e agir no mundo. Espalhados assim, formaram o que se chama de diáspora africana (CAPUTO, 2008, p. 149).

Pensar a categoria Ethos, implica o exame da categoria de Identidade, posto que estão intimamente imbricadas, e ambas se constituem em elementos importantes para a compreensão e questionamentos das representações e imagens produzidas sócio historicamente pelos múltiplos discursos. Tais enunciações, cimentadas e reiteradas frequentemente na esfera social, refletem o ideal imaginário relativo a um determinado período. Nesses movimentos surgem as estereotipias, as categorizações, a construção da diferença que legitima o preconceito e a discriminação da alteridade. Nesse jogo imerso em relações de poder, são produzidas as classificações, as equivalências entre as identidades e a constituição de subjetividades a partir de referenciais culturais.

Ao longo de séculos, distintas representações socialmente desvalorizadas foram associadas ao negro e à cultura afro-brasileira. Neste caso, tem-se a presença de um ethos que aponta para o dominador ou para aquele que age de forma preconceituosa como sujeitos padrão, cujas identidades são apresentadas como referência do belo, da virtude, daquilo que é ideal, etc.

De acordo com Hall, as identidades estão relacionadas às posições assumidas pelo sujeito no ato de se representar a si mesmo.

[...] as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora sabendo (aqui, a linguagem da filosofia da consciência acaba por nos trair), sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma falta, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas às idênticas aos processos de sujeito que são nelas investidos (HALL, 2009, p. 112).

Nessa perspectiva, a diferença cumpre um papel preponderante no sentido de invocar as identidades, as quais são contingentes, fluidas, mutáveis e lugares de enunciação. Conferir à identidade o status de solidez é resvalar para o terreno do essencialismo e cair na falácia do sentimento de pertença. A identidade não pode ser dissociada da cultura, nem dos processos discursivos, visto que a posição de sujeito, bem como suas representações não são alheias aos processos históricos e posições diferentes, redundam em enunciações distintas. Borges mostra que:

Mesmo que ainda existam identidades que nos sejam impostas, diante das quais parece não haver escolhas, como as que estereotipam (...), o sujeito tanto pode se recusar a ocupar essas posições quanto pode combatê-las discursivamente. Há, na verdade, uma série de posições diferentes com as quais sempre se pode negociar e com as quais, de diferentes modos e, em diferentes momentos, identificar-se

profundamente (...) O significante negro (...) por exemplo, se tornou um termo de identificação cultural e foi ressignificado ao ponto de ser valorizado cultural e socialmente, materializando a carga semântica de alteridade que carrega, pela não aceitação do sentido que lhe fora socialmente imposto (BORGES, 2012, p. 248).

Em sua argumentação sobre o *ethos* no contexto da retórica antiga, Maingueneau (1997) menciona que os *ethé* eram os atributos conferidos pelos próprios oradores, de forma subentendida, a si mesmos, através de suas enunciações. Neste caso, o que estava em jogo não era o que esses oradores declaravam a respeito de si próprios, mas aquilo que revelavam através do que exprimiam. De conformidade com o autor citado, existe uma relação entre *ethos* e identidade, considerando que no processo discursivo, efeitos de sentido são produzidos a partir das imagens que os interlocutores fazem um do outro e dos mecanismos por eles utilizados nesse processo. Assim, o *ethos* está vinculado à imagem que o enunciador simula de si mesmo objetivando adquirir simpatia e consentimento ao seu discurso. Através do dizer, dos gestos, etc., as pessoas constroem, sustentam e transmite uma representação de si.

Para Silva e Faria, ófalar de *ethos* é detectar as exteriorizações ideológicas de uma sociedade, dentro de um recorte histórico (...) o *ethos* descortina o interdiscurso que se inscreve em momentos diferentes da vivência social (SILVA; FARIA, 2015, p. 108). Conforme as autoras, os sentidos das palavras estão condicionados não só aos espaços de onde emergem, mas também à posição social do sujeito. Nessa direção, o *ethos* não pode ser essencializado, pois pode se configurar de várias maneiras, a depender das identidades que são assumidas no âmbito social. Nesses termos, é possível dizer, outrossim, que não há possibilidade de se conceber uma essência negra, evangélica ou da cultura etc. A fluidez e mutabilidade das identidades têm a ver com a forma como são interpeladas.

Tanto na Teoria do Discurso como na Análise do Discurso, o *ethos* é concebido como enunciação e discurso, prática efetivada pelos sujeitos, identidades e grupos sociais, que tem um caráter significativo, embora contingente e histórico.

A realidade é simbolicamente construída e esse processo é perpassado por conflitos, conforme Mendonça (2009). Os sentidos construídos pelo ser humano exprimem o significado dado às coisas e se constituem em base para o comportamento dos sujeitos em relação aos outros. A construção do *ethos* pressupõe a mobilização de estereótipos, isto é, representações culturais estabelecidas por parte de um enunciador. Nesse caminho, o *ethos* manifesta-se tanto individual como coletivamente, por sua ligação com um grupo.

Dussel (1992) usa a expressão *óethos da dominação* para referir-se à representação de si mesmo difundida pelo colonizador europeu. Na sua visão, o *ethos* da dominação está

fundado no ódio ao outro e, por isso, esse outro é negado e considerado como desprovido de valor. Para Dussel, o colonizador evidenciou um ethos violento e cruel, especialmente a partir de uma sobreposição cultural. Nessa perspectiva, o ethos do negro era ocultado.

Concepções inferiorizantes foram utilizadas como justificativas ideológicas para a subalternização das populações negras. Pensadores iluministas, a exemplo de Kant e Voltaire, concebiam os africanos como destituídos da capacidade de fazer sistematizações, de desenvolver habilidades literárias, bem como de produzir filosofias e conhecimento. Em razão dessa realidade, o colonizador europeu, fundado numa visão eurocêntrica e etnocêntrica, se apresentava como superior por ser branco. Quanto ao ethos da dominação ou do colonizador, Dussel (1992), apresentava os europeus como óndivíduos inteligentes, inventivos e gentis, enquanto os índios americanos seriam teimosos e irritadiços, os asiáticos sofreriam com inatas dificuldades de concentração e os africanos não conseguiriam escapar à lassidão e à preguiça (GIAROLA, 2010). Trata-se de um discurso hegemônico plasmado nas relações de poder e a partir de visões ideológicas sedimentadas sobre o homem branco.

Serrano e Waldman(2007), em suas abordagens a respeito da África, pontuam que a óelucidaçãõ do referido continente exige criticidade, elemento importante no processo de ódescortinamentoô e ódesvelamentoô da realidade de um povo envolto em mitos, estereótipias e preconceitos diversos, criados por muitos intelectuais imbuídos do desejo de justificar a dominação por parte das potências européias. Não se trata apenas de um conhecimento histórico e cultural da África,mas, também, e sobretudo, de se produzir um discurso antirracista que contemple o esse óOutro (o povo negro e suas epistemologias) que fora por tanto tempo negado e negativizado.ô (MACHADO, 2014, p.57).

A inserção dos negros no Brasil deu-se a partir de um cenário escravocrata e, mesmo no período pós-abolição e décadas subsequentes, os povos africanos eram apresentados como óescravosô, nos discursos da história oficial e no imaginário das pessoas. As representações dos negros desconsideravam sua história pregressa, bem como a realidade da África enquanto continente constituído por etnias, culturas ancestrais, reinos e impérios organizados e de grande expressividade.

As teorizações de vários intelectuais brasileiros favoreceram um silenciamento de realizações dos povos africanos em esferas diversas, manifestando, desta forma, dificuldade de reconhecimento de suas contribuições para a formação do Brasil, as quais foram tecidas num contexto histórico-econômico diverso e contraditório, porém marcado por lutas e resistência. Tais elementos eram escamoteados mediante explicações fundadas numa visão harmoniosa da sociedade, a exemplo de Gilberto Freyre, em Casa Grande e Senzala, que

pensa a identidade brasileira sob a ótica da miscigenação da população, e onde o negro emerge como uma figura dócil e submissa, o que vai culminar no mito da democracia racial. Nessas circunstâncias, o racismo e os conflitos étnico-raciais foram camuflados, implicando em impedimentos para a visibilidade de identidades em suas diferenças e especificidades. Nessas circunstâncias, práticas culturais afro-brasileiras passaram a ser vistas sob um prisma folclórico, essencialista, perdidas num passado remoto.

Cada dimensão presente nas expressões culturais afro-brasileiras traz as marcas do ethos cultural do negro com suas cosmovisões, suas filosofias, disposições éticas, morais, religiosas, enfim, a representação de si. Contudo, o ethos de um grupo ou de uma sociedade se expressa de forma progressiva e dinâmica, contrariando a ideia de fixidez e estaticidade. Mudanças e adaptações conduzem a novos sentidos acerca da realidade. O ethos do negro reflete o processo de hibridização das culturas e das identidades dos indivíduos ontem e hoje. Neste contexto, Silva sustenta o seguinte sobre o conceito de cultura afro-brasileira:

(...) é tributário da concepção de cultura enquanto linguagem simbólica(...) orientador das práticas sociais referenciadas em princípios ancestrais africanos (...)As práticas culturais afro-americanas, embora orientadas pelos referenciais africanos, não são(...) reproduções ou cópias de África nas Américas, mas reelaborações, de caráter dinâmico, flexível, plástico e em constante mutação (SILVA, 2013, p.1).

Botelho (2012) fala de um processo de ressignificação e adaptação da cultura africana aqui no Brasil, referindo-se à religião, especificamente, os Candomblés. Esse novo significado se refletiu na criação de novos cultos, posto que, como já foi dito, por ocasião da Diáspora Negra, foram trazidos para o Brasil negros de várias etnias, sobretudo, os bantos, yorubás e fon-éwes.

Cada um desses grupos foi formado por diversos povos com culturas, divindades e costumes diferentes. Aqui no Brasil, esses povos se articulam entre si e fundam novos cultos onde as divindades que eram cultuadas separadamente no continente africano vão ser reunidas nas religiões aqui criadas com as heranças africanas (BOELHO, 2012, p. 76)

A questão da não essencialização dos ethés das identidades culturais, bem como da ressignificação no âmbito das culturas, pode ser analisada, também, à luz do interessante estudo feito por Sansone (2000), o qual ressalta que uma nova óÁfricaô (grifo do autor) foi criada pelos negros ao adentrarem as novas terras descobertas na América.

As culturas dos negros, diante do contexto da modernidade e da empresa colonial, passaram por um processo de redefinição, proporcionando um ajustamento, ainda que sob pressão e ameaça. Mas o propósito do autor, com esse debate, é ódestacar os elementos

usados pela mercantilização das formas tradicionais e modernas daquilo que é comumente entendido como cultura afro-baiana (SANSONE, 2000). O teórico põe sob suspeita os discursos essencialistas a respeito dos negros, cujos enfoques assentem-se sobre a ideia de pureza cultural, ancestralidade (grifo do autor) e oposição ao comércio como inerentes à negritude.

Sansone defende que os jovens negros atuais desejam ser modernos, que há uma nova etnicidade com base na estetização da cultura negra, e que o consumo é visto sob outra perspectiva, o que gera novas condições para a mercantilização, tendo em vista que hoje uma variedade de culturas negras mercantilizadas, de objetos negros, está presente nos fluxos globais (SANSONE 2000). Aqui, são inclusos objetos diversificados que vão desde a estética corporal e do cabelo, até elementos como música, linguagem, comportamentos, motivos religiosos, etc. O autor defende que a cultura negra brasileira tem sofrido mudanças, especialmente considerando o que ele chama de orientação internacional, apontando a África, os EUA e a Jamaica como os referenciais norteadores dessa orientação para grupos distintos. Em sua conclusão, acentua que a nova cultura negra tem mais amplitude simbólica, mas a acessibilidade de muitos, especialmente jovens pobres, é dificultada pelo dinheiro.

3 EVANGÉLICOS, DOCÊNCIA E PLURALISMO RELIGIOSO

3.1 CULTURA, PLURALISMO E NOVAS CONFIGURAÇÕES NA ESFERA RELIGIOSA

Dentre as características do ser humano está sua habilidade de intervir no mundo através de atos criadores e recriadores. Isso aponta para a dimensão cultural que atravessa os sujeitos, e que reverbera em outras esferas de sua existência, como fruto de intenções aprendizagens que se efetivam contexto onde vive. As ações humanas, suas produções e aquisições compõem seu acervo cultural. Geertz (2008) entende a cultura como a expressão de uma teia de sentidos tecida pelo homem:

(...) denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GUEERTZ, 2008, p. 66).

Dentre as muitas produções culturais da humanidade está a religião. Os grandes sistemas religiosos floresceram dentro de um determinado contexto cultural. A Religião é um fenômeno ligado à cultura humana, de onde emergem as tradições, crenças, ideias e valores religiosos, os quais são introjetados pelo indivíduo a partir de um processo socializador. Sanches (2004), considera que embora a religião focalize as realidades consideradas transcendentais e absolutas, suas teorizações são reflexos de pontos de vista culturais e humanos. Para Silva, a definição mais aceita pelos estudiosos indica que a religião é um sistema comum de crenças e práticas relativas a seres sobre-humanos dentro de universos históricos e culturais específicos (SILVA, 2004, p. 4). Gueertz (2008), analisando a religião, sustenta que práticas e crenças religiosa e símbolos sagrados refletem também o *ethos* de um povo. O *ethos* está ligado ao caráter, o estilo de vida e a cosmovisão, realidades que se inscrevem culturalmente.

O ser humano, a sociedade e a cultura não são realidades extáticas, porém dinâmicas e abertas a constantes mudanças e processos de resignificação. A sociedade atual tem passado por significativas mudanças, o que concorre para que novas configurações sejam assumidas por diversas instituições sociais, dentre elas, a religião, a qual tem adquirido uma feição pluralizada.

O pluralismo, de acordo com Sanchez (2010), é uma das marcas da sociedade contemporânea, resultante do movimento de secularização visto como fratura da hegemonia Católico Romana, o que colocou em questão a sua exclusividade enquanto instância

interpretativa e definidora de normas, especialmente no âmbito da religião. Nesse caminho, o pluralismo se tornou um apanágio do homem moderno.

Oliveira (2009), com base nas discussões de Peter Berger, traz ao lume o questionamento da perspectiva que vê a secularização como enfraquecimento da religião, embora esta tenha sofrido mudanças em sua disposição e organização, como fruto de todo esse processo. Explica que Berger reconsiderou suas proposições ao admitir a presença de forças de oposição ao processo secularizador. Ainda nesse debate, acentua que a modernidade no Ocidente caracterizou-se pela diversidade. Sobre o discurso de declínio da religião como fruto da secularização, assim se expressa Gonçalves (2017):

Mesmo com essas mudanças, é consenso entre os pesquisadores que a religião nunca deixou de ocupar o seu espaço no contexto social. A expressão de retorno do sagrado se dá de maneira imprópria, uma vez que o sagrado nunca ficou ausente da realidade humana. A secularização não significa ausência da religião na sociedade, ou seja, a secularização não pode ser concebida como uma retirada da religião da vida, mesmo com o aparecimento do Estado (GONÇALVES, 2017, p. 161).

Gonçalves (2017), apesar de reconhecer a polissemia do termo secularização, concebe este como adequado para elucidar as implicações da modernidade sobre a religião e, evocando as teorizações de Berger, aponta a erosão do status da religião enquanto definidora da estrutura social. Nesse contexto, a religião passa por uma crise de credibilidade, acentuada inclusive pelo irromper do Estado que passa a figurar como edificador da ordem social (BERGER apud GONÇALVES 2017, p. 161), porém a modernidade atinge precisamente esses sistemas simbólicos religiosos, criando outros sistemas de significado de natureza secular (LIBÂNIO 2002 p. 123, apud GONÇALVES 2017, p. 161).

Assinalando algumas consequências da secularização para a religião, Gonçalves (2017) indica a desinstitucionalização desta como uma expressão desse processo secularizador. Com isso, ocorre uma perda do monopólio do sagrado por parte da religião, a qual se torna mais uma alternativa no menu de escolhas. Nessa direção, múltiplas experiências religiosas concorrentes surgem, produzindo e instituindo novos sentidos, gerando hibridizações, às margens das organizações religiosas. Diante desse cenário, o autor ressalta a impossibilidade de tais instituições se constituírem em sistemas totalizadores.

É apresentado por Oliveira (2009) questionamentos que têm sido elaborados a partir de uma visão pós-secularista às teorias da (des)secularização, as quais estabelecem um antagonismo entre religião e modernidade. Essas duas realidades, na crítica pós-estruturalista, não deveriam ser vistas como ó(...) independentes, passíveis de serem definidas positivamente

a partir de conteúdos, características ou princípios que lhes seriam intrínsecos (...) (OLIVEIRA, 2009).

Esse tipo de compreensão está fundada numa perspectiva essencialista, uma vez que (...) a definição de qual seja o sentido de um elemento ã identidade ã objeto, evento, etc. -ou do que/quem deva ser classificado de modo moderno ou religioso, por exemplo, será sempre contingente, instável e negociada de acordo com os discursos que se apresentam como horizontes plausíveis da realidade social (...) (OLIVEIRA, 2009, p. 41).

Destarte, Oliveira (2009), ao pôr em questão a ideia de estabilidade e fixidez no que diz respeito às relações modernidade e religião, admite que estas podem adquirir uma feição diferenciada a partir das dinâmicas que se efetuam no âmbito do simbólico e do social. Outra crítica às teorias de dês(secularização) feitas pelo pós-secularismo aponta para o fato de os discursos da modernidade, em seus diversos aspectos, estarem perpassados pela dimensão religiosa.

3.2 ESPAÇO RELIGIOSOBRASILEIRO: UM TERRENO MARCADO PELA HETEROGENEIDADE

O Brasil é considerado um país onde coexistem diversas expressões religiosas. A heterogeneidade presente nesse repertório de religiões tem sido cada vez mais alargada com a emergência de novas identidades religiosas. Oliveira (2009) aponta a possibilidade de o pluralismo religioso no Brasil estar relacionado à perda da hegemonia do catolicismo. Sobre essa afirmativa, declara:

Apesar da pluralização do campo religioso ter permitido a emergência pública e/ou resignificação de um conjunto relevante de identidades religiosas ã não-cristãs ã afro-brasileiras, da ã nova era ã espíritas, budistas, islâmicas, judaicas etc. ã os atores predominantes continuam a ser cristãos (...) católicos e evangélicos são os grupos majoritários numericamente e, decerto, os que alcançam maior visibilidade e participação no espaço público (OLIVEIRA, 2009, p. 14).

Steil e Toniol (2013), comentando os resultados do Censo 2010, afirmam o declínio do número de adeptos do catolicismo no Brasil. De acordo com o estudo:

ó(...) os católicos representavam 82,96% da população brasileira em 1990, em 2000 reduziram seu percentual para 73,60% e, em 2010, apenas 64,60% dos brasileiros se declararam católicos. (STEIL; TONIOL, 2013, p. 224).

Entretanto, os autores asseveram que as estatísticas apresentadas pelo Censo têm fomentado análises onde o enfraquecimento da Igreja Católica tem sido examinado dentro da

dinâmica de transformações culturais e sociais no Brasil, no decorrer da segunda metade do século XX. A eclosão de múltiplas subjetividades religiosas, figura como uma das mudanças mais significativas que colocou em xeque o monopólio do catolicismo.

A despeito da efervescência religiosa que impactou tanto o segmento evangélico, como católico, é salientado por Oliveira (2009), no entanto, o caráter fragmentário das identidades católicas e evangélicas, caracterizadas hoje por uma variedade de grupos e práticas discursivas que divergem entre e, em muitos casos, se antagonizam mutuamente. Sobre heterogeneidade evangélica, assim se pronuncia Oliveira:

Os evangélicos (...) embora sejam frequentemente retratados por analistas externos e líderes internos como um movimento unificado, constituem-se como uma identidade historicamente contingente e precária, erigida em grande parte como um efeito das demandas de representação surgidas como deslocamento da identidade católica nacional e que pretende reunir em um mesmo projeto discursivo outro conjunto bastante diverso de grupos e tendências (OLIVEIRA, 2009, p. 14).

Para Gonçalves (2017) o pluralismo religioso, conforme se apresenta na sociedade brasileira a partir do campo católico e, especialmente, do segmento protestante, transcende os limites do âmbito das instituições religiosas com suas estruturas e convenções. A pluralidade, nesse aspecto, se expressa numa dinâmica que implica na minimização das diferenças religiosas e põe em destaque às afinidades e correspondências, o que favorece a confluência em relação a temas e demandas comuns por parte dos grupos e seus integrantes, a despeito de suas diferenças religiosas. Trata-se de um processo de homogeneização, o que não implica a exclusão da heterogeneidade expressa através da existência de múltiplas identidades e tendências.

Nesse contexto pluralista e de trocas simbólicas, insere-se o que se denomina de *trânsito religioso*, situação que tem sido observada no âmbito protestante, mas também no campo católico, onde ocorre um deslocamento de pessoas para outros grupos religiosos em busca de experiências religiosas que atendam às suas necessidades pessoais. Nesse movimento, se dá um processo de reinvenção e mesmo produção de novas práticas, rituais, símbolos e concepções do sagrado. Conforme (STEIL, 2001, p. 119) o trânsito religioso ou a movimentação de atores religiosos pelos numerosos espaços sagrados tem sido percebido não apenas entre grupos religiosos menos organizados, mas também entre identidades religiosas institucionalizadas. Nessa dinâmica, ocorre, também, o processo de *bricolagem religiosa*. Para Steil, tem a ver com a questão da privatização da religião. Nesse sentido, a *bricolagem* acontece quando o ator religioso ordena seu horizonte simbólico apoiado em componentes oriundos de outros sistemas religiosos.

O aspecto heterogêneo da religião brasileira vem se acentuando desde o início do século XIX, com a presença das denominações protestantes, o que acrescentou novos matizes aos já conhecidos tons dos catolicismos e das religiões indígenas e afro-brasileiras (JUNIOR, 2011). Nesse cenário heterogêneo, que ora se intensifica, figuram os católicos romanos, os quais já manifestam entre si uma multiplicidade de tendências.

Os protestantes históricos estão fracionados em grupos variados como luteranos, congregacionais, presbiterianos, metodistas, batistas e episcopais, os quais compõem o elenco das diversas denominações desse segmento. Mas esses grupos não são marcados por uma unidade. A exemplo do que ocorreu em suas terras de origem, aqui no Brasil essas identidades igualmente buscaram definir fronteiras claras.

Relativamente aos pentecostais, Assembleia de Deus, Brasil para Cristo, Evangelho Quadrangular e Congregação Cristã no Brasil, figuram entre as mais expressivas comunidades religiosas dessa vertente evangélica, contudo, além de apresentarem fraturas internas, nas últimas décadas tem havido uma profusão de igrejas nessa porção do protestantismo brasileiro.

Dentre os grupos neopentecostais, a Igreja Universal do Reino de Deus é a mais numerosa em termos de adeptos. Esse segmento evangélico é o que mais tem crescido nos últimos anos e também o que mais tem experimentado um abundante processo de pulverização.

No que tange às religiões afro-Brasileiras, Berkenbrock (1997, apud CAPUTO, 2012) ressalta que, numa perspectiva histórica, elas têm na África seu lugar de origem, e o Brasil figura como espaço onde essas expressões religiosas se desenvolveram e expandiram. O citado autor estabelece um vínculo entre as religiões africanas e as religiões que floresceram em terras brasileiras. Dentre os fatores elencados para explicar esse desenvolvimento estão os influxos de outras religiões, como o cristianismo, as influências advindas das circunstâncias históricas no Brasil, como a escravidão e as proibições ligadas a práticas religiosas ancestrais, bem como a carência de pessoal iniciado.

Argumentando a partir das teorizações de Prandi, Caputo (2012) mostra que o sincretismo nas religiões afro-brasileiras se tornou uma realidade desde o início de sua trajetória no Brasil. Esse processo, se deu com a correlação dos Òrìsà aos santos da Igreja Católica, com a adoção do calendário de festas católicas e com a participação nos ritos e sacramentos. O candomblé se destaca, dentre outras coisas, pelo culto aos Òrìsà, concebidos como óforça pura Àse imaterial que só se torna perceptível aos seres humanos incorporando-se em um deles. Verger (2002 apud CAPUTO, 2012, p. 42). Entre os yorubás tradicionais, os

òrìsà são concebidos como deuses enviados por Olórun a missão criadora e gerenciadora do mundo. Nessa perspectiva, cada um reflete um aspecto da natureza, além de também estarem relacionados a determinadas esferas do social e da existência humana.

Essa dinâmica sincrética se verificou no candomblé baiano, no Sàngò pernambucano, no tambor de mina do Maranhão, no batuque do Rio Grande do Sul, entre outras qualificações, sendo o termo candomblé utilizado para se referir a esse conjunto de manifestações. Mas o sincretismo se expressou também em relação aos traços espíritas e indígenas. Os contornos africanos e brasileiros, deram base para a designação afro-brasileira. Contudo, é interessante destacar que esse processo de mistura não se deu alheio a uma dinâmica de resistência por parte dos negros. De qualquer forma, as religiões de matriz africana passaram por um processo de reinvenção e de produção de novas práticas crenças e prática.

É observado, que muitas vezes essas expressões religiosas foram menosprezadas do ponto de vista da evolução cultural, por serem tidas como expressão de primitivismo, fetichismo e magia. Com respaldo nos estudos da antropóloga Yvonne Maggie, Caputo (2012) afirma que esse primitivismo foi agregado ao negro por vários autores que estudaram a religião africana sob o prisma da ciência.

Sobre o termo macumba, Caputo (2012) explica que Berkenbrock, além de nomeá-la como religião afro-brasileira, oriunda do Rio de Janeiro, advoga sua ascendência entre os povos bantus. O termo macumba é utilizado, em muitos momentos como designação de práticas, ademais é pronunciado com sentido depreciativo. A palavra macumba remete também ao tambor, bem como ao trabalho feito.

Em relação a Umbanda, teria se originado nos primeiros anos do noventa, no Estado do Rio de Janeiro. O termo Umbanda utilizado nesse período, provém do nome kim-bundo. Partindo dos estudos de Pradi, Caputo menciona essa religião como outro segmento afro-brasileiro, e que se constitui numa síntese do antigo candomblé da Bahia e o kardecismo que chegou ao Brasil no final do século XIX (CAPUTO, 2012, p. 43). Em sua discussão, traz uma citação de Pradi, na qual o autor explica que muitos umbandistas referem-se a si mesmos como católicos e também espíritas. Salienta que a expressão óbaixo espiritismoô foi utilizada pelos católicos para distinguir a Umbanda do kardecismo. A Umbanda traz em sua composição diversos elementos da religião católica.

As religiões e matriz africana não são homogêneas, porém existem alguns aspectos que são característicos dessas manifestações religiosas: a) Uma cosmogonia e ritualística

focada nos elementos da natureza; b) Reverência e respeito aos ancestrais; c) Relação direta e diária com o universo do sagrado, através dos rituais e associação com os òrìsàs.

Além das manifestações religiosas já descritas, o pluralismo religioso brasileiro conta com o espiritismo kardecista, com uma variedade de grupos minoritários resultantes de migrações e com uma multiplicidade de manifestações de cunho oriental, para a qual acorrem pessoas que não desejam estar atadas ao tradicionalismo, e outros que se declaram sem religião.

Apesar de heterogênea, a religião brasileira se caracterizado por uma homogeneidade na contemporaneidade. Tal realidade está presente, também, no segmento evangélico e se expressa no fato de aspectos comuns que transcendem os limites institucionais atravessarem as práticas dos atores religiosos. Como consequência dessa dinâmica de destradicionalização, as certezas se tornam incertas, especialmente em relação ao que se acredita. O evangélico ou adepto de outras crenças, tem acesso hoje a novas experiências, interpretações e práticas que fragilizam os laços de pertença às suas comunidades tradicionais, o que favorece o trânsito religioso e as mesclas de crenças e práticas. Nesse contexto prevalecem posturas mais subjetivas.

3.3 EVANGÉLICOSE ATUAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO

3.3.1. Evangélicos e Reforma Protestante

O protestantismo é oriundo da Reforma do século XVI. Esse movimento significou uma fratura em termos teológicos e políticos com a Igreja hegemônica na época, tendo-se conformado em meio a múltiplos deslocamentos, especialmente no âmbito cultural no Ocidente, com expressões em várias situações conjunturais. O movimento reformador eclode em circunstâncias onde grupos sociais representados pelas massas, burguesia e aristocracia estavam prenhes de expectativas, às quais a Reforma irá satisfazer. Mendonça e Filho (1990) pontuam que, desde o seu nascedouro, o protestantismo, diferentemente do catolicismo, manifestou um caráter heterogêneo, dividido em diversas tendências e instituições. Assim, salientam que se trata de óprotestantismosô, tal o seu caráter complexo e fragmentário (p. ex. luteranos, calvinistas, metodistas, etc.). Essa complexidade aponta para uma visão do protestantismo não como uma totalidade histórica e social organizada e unificada.

Santos (2008) destaca que o protestantismo floresce dentro da conjuntura moderna. Nesta direção, em termos de conteúdo, há uma proximidade entre aquele e a modernidade, sobre a qual, assim se expressa:

(...) Não se resume a um projeto específico e harmônico de civilização, mas um processo (...) permeado de contradições, descontinuidades, inflexões, manifestações complexas. Falar de modernidade nos remete ao exercício crítico relativo aos usos dessa noção no passado em distintas filiações, atores, lugares, quais sejam, a economia, a cultura, a ciência e a tecnologia, o estado, a religião, os intelectuais, a literatura, além de outros campos (...) um conjunto não unívoco de posturas, ideologias, procedimentos, convicções e transformações, que moldaram, em parte, a cultura ocidental (...) (SANTOS, p. 185, 2008).

Com o irromper da modernidade, o novo sinaliza desenvolvimento, a subjetividade passa a ser o crivo delimitador da verdade, as heranças culturais, sociais e religiosas não figuram mais como determinantes dos valores e normas a serem internalizadas. É um tempo de antropocentrismo, onde a razão, absoluta, emerge como crivo da verdade e de todo conhecimento a ser aceito. No que concerne ao sujeito:

É a partir do mundo moderno que o sujeito ganha certas capacidades humanas fixas e um sentimento estável de seu próprio eu. Ele ganha consciência que é uma identidade racional, moral e psicológica. Ele torna-se um ser soberano, autônomo, fixo, estável, compreendendo que é um ser que pensa, sente, reflete e age e interage com o mundo objetivo. É a partir da modernidade que ele ganha consciência de sua vida interior como transparente a si mesmo, como ator de suas ideias e de seus atos. Esse contato do homem consigo mesmo só foi possível graças aos movimentos modernos, como renascimento, protestantismo e iluminismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas medievais (SOUZA, 2010).

Além de manifestar ligação com o pensamento moderno, o protestantismo também contribui para a sua formação. Trata-se de um movimento atravessado pelos discursos, práticas, enunciados e instituições prevaletentes no cenário da modernidade e na sociedade em que estava inserido. Desse entrelaçar é possível elencar alguns aspectos importantes dessa contribuição, a saber: a) De forma indireta, o avanço da liberdade política e, conseqüentemente, o desafio ao poder absolutista; b) A promoção da ideia da igualdade; c) O individualismo, apanágio da modernidade; d) Influência no surgimento do espírito capitalista, conforme sustentou Max Weber; e) A ruptura com tradições do medievo, etc.

Santos (2008) explica que Ernest Troeltsch argumenta em prol de uma participação indireta do protestantismo na constituição da modernidade, sendo a religião e a vida cultural as duas instâncias que receberam os seus impactos imediatos. Santos, no entanto, alerta para a necessidade de uma análise mais acurada e criteriosa de interpretações do protestantismo, mormente, no que tange a uma articulação mecânica com o capitalismo a partir de uma leitura weberiana. Embora sustente que há no âmbito protestante discursos, organizações, projetos e

práticas que sinalizem uma relação com a modernidade, defende que no bojo da experiência religiosa se inscrevem dinâmicas mais complexas. A depender da conjuntura em apreço, a ligação entre os dois movimentos pode ser entendida, agregando-se a isso, adesões, rupturas e distanciamentos.

3.3.2 O Desenvolvimento dos Evangélicos no Brasil

Uma das consequências da Reforma Protestante foi a perseguição religiosa aos adeptos do protestantismo. Devido a essas circunstâncias, mas também a questões econômicas, muitos protestantes emigraram para a América do Norte fundando colônias independentes ao longo do litoral. Dentre os grupos que emigraram para a América do Norte, destacam-se os puritanos oriundos da Inglaterra. Mendonça e Filho (1990) salientam que devido as transformações de cunho institucional, teológico e cultural esses protestantes que se estabeleceram na América do Norte já não manifestava as mesmas características de quando surgiram, e um estudo acerca de sua inserção no Brasil sinaliza para processos de ressignificação e deslocamentos.

Mendonça e Filho (1990) apresentam duas vertentes da chegada protestante ao Brasil. A primeira refere-se ao *protestantismo de imigração*, formado na primeira metade do século XIX, com a chegada de imigrantes alemães e estadunidenses ao Brasil. A maioria desses protestantes se concentrou especialmente na parte Sul do país onde fundaram colônias. Em 1824 é fundada a igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil. Em 1555 chegam ao Brasil protestantes do ramo calvinista, com o fito de criarem uma colônia, mas o projeto fracassou devido a desentendimentos entre líderes e o responsável pela expedição. Excetuando-se viajantes temporários, até 1810 não se vê protestantes na nova terra, situação que sofrerá transformação com a chegada da Família Real e posterior abertura dos portos.

As igrejas do protestantismo de missão são instituídas no país na segunda metade do século XIX por missionários europeus e estadunidenses vindos do Norte, e principalmente do sul. Seu objetivo era primordialmente a propagação da fé. Formado pelas igrejas Metodista, Presbiteriana, Batista e Anglicana, essa vertente tinham dificuldade de lidar com as expressões culturais nacionais. Seus adeptos atuavam primordialmente entre a classe média e a alta burguesia. Conforme Oliveira(2009) o protestantismo de origem missionária trazia as marcas do puritanismo, pietismo e anti-catolicismo, porém é importante frisar que nem todos os protestantes eram anti-católicos ou mesmo assumiam uma atitude de combate à cultura

brasileira. O autor destaca também que os grupos protestantes que se instalaram no Brasil procuravam estabelecer um diálogo entre si, apesar das constantes disputas.

O Protestantismo marcou o Brasil com ideais de liberdade, democracia, modernidade e progresso, por isso contou com a simpatia de grandes nomes, como Rui Barbosa, dentre outros. Suas principais características são: sistema republicano de governo, um Estado laico; economia liberal; filosofia positivista (...); na educação, inovação com métodos e ferramentas de ensino. (GONÇALVES, 2011, p. 128).

A palavra *óprotestanteô*, pouco utilizada hoje, está mais circunscrita aos círculos que desenvolvem estudos nas áreas de história, teologia e do fenômeno religioso. Relativamente à forma como os protestantes se identificavam, quando aqui chegaram, o termo *ócrenteô* em Jesus Cristo era privilegiado entre os missionários, além de servir como distintivo em relação aos adeptos da fé católica. Essa terminologia indicava o processo de conversão do sujeito que passava de uma vida de rebelião e pecado contra Deus, para um novo viver firmado na obediência aos ensinamentos da Bíblia.

Um outro termo associado aos protestantes é a palavra *óevangélicoô*. De conformidade com Mendonça e Velasques Filho (2002, p. 82):

(...) É o movimento teológico que remonta aos pré-reformadores e enfatiza a volta à Bíblia como única regra de fé e de conduta. Esse movimento passou por todos os reformadores e marcou a distinção entre o catolicismo romano e os demais movimentos de renovação religiosa. Portanto, evangélicas são todas as igrejas e denominações que descendem, direta ou indiretamente, da Reforma do século XVI (MENDONÇA; VELASQUES 2002, p. 72).

Cunha (2004) afirma que o nome *óevangélicoô* era constitutivo da identidade desses pioneiros, que iniciaram a propagação do protestantismo no Brasil. A palavra indica que o crente não está sob a égide da razão ou do pensamento científico, mas deve lealdade ao Evangelho. Ressalta, do mesmo modo, que alianças evangélicas em nível mundial foram estimuladas por essa corrente protestante. Do ponto de vista teológico, focavam as concepções avivalistas, fundamentalistas e pietistas. O enfrentamento da Igreja Católica, era o objetivo fundamental dessas alianças. Nos primeiros anos do século XX, o Brasil receberá o influxo desse pensamento. Destarte, o Nome *óevangélicoô* é assumido pelo grupos denominacionais no Brasil, e funciona como uma forma de identificar os protestantes diferenciando-os dos católicos.

Diante das novas configurações do sagrado no espaço social, o termo evangélico não significa, absolutamente, ter ligação visceral com uma comunidade religiosa. Há aqueles que se declaram evangélicos sem serem praticantes ou frequentarem uma igreja, e há aqueles que

evocam o nome por uma questão de conveniência. Essa designação no Brasil contemporâneo tem se tornado um conceito sobremodo vago, à deriva, vazio.

Discutindo a questão da religião no Brasil nos primeiros anos da República, Santos (2008) explica que houve um processo de reconfiguração, e nesse contexto, há um reposicionamento da Igreja Católica, fragilizada em sua hegemonia, o que vai favorecer embates por representação e supremacia.

(...) O campo religioso re-configurou-se nas suas relações de força e hegemonia com o advento de uma república laica, com a separação igreja e estado e a ingerência da burocracia estatal na vida cotidiana dos cidadãos. Novos cultos inseriram-se nesse cenário urbano mais complexo e os tradicionais assumiram formatações diferentes. Referimo-nos aqui ao espiritismo, à umbanda e aos cultos afros menos sincretizados ou hibridizados (SANTOS, 2008, p. 191).

Os discursos protestantes refletiam a ideologia da modernidade, pautados em ideais como progresso em termos morais, culturais e religiosos, o que Santos (2008) chama de óprotestantização. Oliveira (2009) explica que os protestantes defendiam a autonomia da religião em relação ao Estado e liberdade religiosa. Para a efetivação disso, os protestantes lançam mão de estratégias, instrumentos, enunciados, meios de comunicação, novas pedagogias, imbuídos do ideal de progresso material e de cristianização da sociedade.

Dessa forma, uma escola ao lado de cada igreja representava a dupla estratégia de conseguir adeptos e formar novos cidadãos, de evangelizar e de educar, de consolidar espaços urbanos e introduzir valores morais, religiosos e seculares, de protestanizar e de modernizar. Mudar o indivíduo através da conversão e da educação era o ponto de partida da modernização da sociedade, a adesão aos novos valores voltados ao trabalho, à ética e à família, além de instituir outras identidades sociais (SANTOS, 2008, p.192).

A despeito das dificuldades com a caracterização identitária do protestantismo no Brasil, em virtude de sua heterogeneidade, de um modo geral, é possível assinalar pelo menos três categorias que constituem as igrejas evangélicas na Pátria Brasileira: Os tradicionais, os pentecostais e os neopentecostais.

Os tradicionais, também chamados históricos e oriundos do contexto da Reforma, são representados pelos luteranos, anglicanos, presbiterianos, batistas e metodistas. Apesar de pontos doutrinários em comum, há divergências interpretativas entre eles no que toca a variados assuntos. Opõem-se a iconografia católica, às línguas estranhas e outras doutrinas dos pentecostais. Enfatizam o ensino e a leitura da Bíblia, considerada Palavra de Deus inspirada.

Os pentecostais surgem no início do século XX nos Estados Unidos da América, a partir de experiências de fiéis interpretadas como dom do Espírito Santo, fruto do

cumprimento de promessas descritas na Bíblia, em especial, nos livros de Joel, no Antigo Testamento, e em Atos dos Apóstolos, em o Novo Testamento. A tônica principal dos seus discursos recai sobre temas como profecias, línguas estranhas e regras austeras que perpassam vários aspectos da vida do adepto. Figuram nessa categoria a Congregação Cristã do Brasil, a Assembleia de Deus, a Igreja do Evangelho Quadrangular, a Igreja Deus é Amor, dentre outras.

Os neopentecostais, também chamados de pentecostais da terceira onda, irrompem nos anos 70. Sua expansão tem sido associada, em grande parte, ao espaço conquistado na mídia. Com forte ênfase em curas, milagres e exorcismos, não se apegam a aspectos exteriores de ostentação expressos em roupas, acessórios, etc. O mundo é visto como um grande palco sob o comando das forças demoníacas. Defensores da ideologia da prosperidade pregam que doença, miséria e pobreza são fruto de falta de fé e da atuação do Diabo. O grupo mais expressivo desse segmento evangélico é formado pela IURD – Igreja Universal do Reino de Deus, fundada em 1977 por Edir Macedo, a Igreja Internacional da Graça de Deus, e a Renascer em Cristo, a qual tem forte atuação entre grupos elitistas.

(...) A inserção efetiva destes no campo político desde a constituição de 1986 representou um novo tipo de ator político e social oriundo de uma religião periférica e minoritária, mas que alçava visibilidade com força através da mídia televisiva e da mudança das paisagens urbanas com seus templos e catedrais (SANTOS, 2008, p. 181).

Concernente às mudanças por que tem passado as igrejas evangélicas no Brasil, o supracitado autor salienta que, nos anos 60 e 80 do século XX, o universo evangélico adquiriu nova feição tanto em termos religiosos como institucionais. Com a redemocratização, o movimento evangélico logrou oportunidade de crescimento em vários aspectos, a exemplo da afirmação de identidades denominacionais (SANTOS, 2008, p. 182). Com as adversidades surgidas a partir do Golpe de 1964, ocorre uma pluralização ideológica entre os evangélicos, a qual vai reverberar em suas visões teológicas. Alguns grupos e líderes passam a seguir uma linha progressista, implementando discursos respaldados em conceitos advindos das ciências sociais, além de apoiarem e se envolverem com movimentos sociais e política partidária.

É inegável, hoje, o vigoroso crescimento dos evangélicos no Brasil, tanto é que estudos diversos têm sido levados a efeito na tentativa de compreender tal fenômeno. Mariano (2005) explica que ao longo de cinquenta anos houve um crescimento expressivo entre os pentecostais e, mais recentemente, entre os neopentecostais, grupos a que pertencem a maioria dos que se declaram evangélicos. É bom destacar que, os neopentecostais têm obtido vantagem em termos de crescimento numérico quando comparado aos evangélicos de linha

tradicional. Esse crescimento tem sido explicado de várias formas: o fator mídia e a atuação entre as comunidades pobres. O desempenho desses grupos, porém, também tem sido visto entre as camadas abastadas da sociedade.

3.3.3 Evangélicos e Docência: O Ensino da Cultura Africana e Afro-Brasileira em Debate

3.3.3.1 *Evangélicos e Suas Relações Com as Culturas Africanas e Afro-Brasileiras*

O Protestantismo que chegou ao Brasil manifestou uma feição marcada por isolacionismo e exclusivismo, o que dificultou sua integração com as expressões culturais presentes no contexto brasileiro. A vivência da fé, para muitos, implicava o afastamento da cultura em muitas de suas esferas, em especial, a dimensão religiosa.

Os óramos protestantes estabelecidos no Brasil constituíram modos de ser ou identidades sociais peculiares ante a cultura mais ampla, geralmente de crítica a manifestações tradicionais dessa cultura misturada com a religiosidade sincrética ou hibridizada (SANTOS, 2008, p. 181).

O citado autor, afirma o caráter diferencial das práticas das religiões evangélicas em relação ao catolicismo e os cultos afro, manifestações religiosas tradicionais ligadas à fundação da identidade nacional. Em determinadas circunstâncias, os protestantes também foram marginalizados quando da sua chegada ao Brasil, contudo, mais tarde, lograram destaque na cultura, na mídia e na academia com a adesão das elites e, nos últimos anos, com seu crescimento, tem alcançado maior visibilidade, especialmente no âmbito das ciências sociais.

Uma questão que tem sido debatida em relação aos evangélicos no Brasil, singularmente, nesses tempos em que têm estado em foco no cenário nacional em termos religiosos, políticos e mesmo educacionais, é a relação que estabelecem com a cultura brasileira. Gonçalves (2011) em estudo sobre *ÓProtestantismo e Cultura*, sustenta que o anticatolicismo e a visão de um paraíso terrestre figuram entre os fatores que dificultaram um acolhimento da cultura local. Relacionada a isso estava a ideia de que o estilo de vida norte americano era o ideal e, portanto, incompatível com o modo de ser do brasileiro. O referido autor argumenta que está em jogo aqui um *ethos* comportamental e ideológico importado do Norte, que resiste a um acolhimento das manifestações culturais e religiosas do Brasil.

Comentando sobre o fundamentalismo presente entre os missionários, Mendonça e Filho (1990) mostram que a ênfase estava numa ética de tendência isolacionista e anticultural, especialmente a partir de influências de concepções teológicas como o pré-milenismo e o pós-milenismo, doutrinas que se ocupam em discutir o tempo da parousia ou Segunda Vinda de Cristo e da instauração do seu Reino na terra. Porém, o comportamento de um contingente expressivo de evangélicos, em relação à cultura brasileira, extrapolava os limites ideológicos e teológicos, pois expressões da cultura local como a música e o samba eram discriminados e rejeitados por serem de morro e de negro.

Nos EUA, o Norte era abolicionista, enquanto o Sul era escravista. Os missionários que chegaram ao Brasil eram pertencentes a essas duas regiões. Segundo Alcântara e Silva (2008) grupos de linha fundamentalista oriundos do Sul dos Estados Unidos, defendiam a escravidão como uma instituição divina e viam as manifestações culturais e religiosas dos africanos como demoníacas.

O fundamentalismo das denominações protestantes dos EUA se transformou em terreno fértil para justificativas da escravidão, que buscavam embasamento doutrinário para apaziguar a consciência dos escravocratas do sul. Citando a história de Noé, identificavam a maldição de Cam, por ter surpreendido o patriarca nu e embriagado, como a maldição dos negros. Os Teólogos racistas acrescentaram que os negros descendem de Cam e, portanto estão condenados à servidão e à escravidão permanentes. Juan Bautista Casas, sacerdote espanhol alegava em 1869 que a raça negra sofre da maldição narrada no Pentateuco e que a sua inferioridade se perpetuava através de séculos (SILVA, 2003, p. 11).

Silva (2013) acrescenta que outros argumentos faziam parte do repertório de ideias utilizadas para inferiorizar o negro e suas religiões: a) A primeira estava pautada na visão aristotélica do escravo como alguém destinado a servidão, e dos senhores como decretados para a dominação. Os escravos eram vistos como seres desprovidos de inteligência; b) A segunda sustentava que a Bíblia não condena a prática da escravidão; c) A terceira rechaçava o envolvimento em questões políticas por parte da igreja, a qual deveria se ater à esfera espiritual.

Tais conceitos eram transmitidos aos fiéis, que deveriam exorcizar tudo o que refletisse o universo africano e afro-brasileiro. Nesse momento da história do Brasil, houve um silenciamento por parte das igrejas evangélicas, visto que os missionários, salvo alguns, e por motivos morais e religiosos, não assumiam uma atitude denunciatória em relação às práticas escravistas, além do mais, defendiam que a missão da igreja em relação ao negro era convertê-los, educá-los e integrá-los à cultura do protestantismo. Ademais, vários missionários eram proprietários de escravos.

Mas uma visão essencialista do comportamento dos missionários e membros das igrejas em relação aos negros e à cultura africana, no início da evangelização no Brasil, tem sido posta em questão, pois não havia unanimidade entre os evangélicos sobre questões relativas à escravidão.

No Brasil, a Igreja Anglicana tomou duas atitudes frente à escravidão. A primeira foi de convivência com a instituição escravista que encontrou no país, arraigada profundamente na sua vida econômico-social. Houve uma espécie de anuência, ou acomodação diante do fato, isto é, por parte de comerciantes anglicanos, sua membresia, comercializar e possuir escravos para o serviço pessoal e empreendimentos. A outra atitude foi de condenação do óhorrendo tráfico humano, conforme a posição do Rev. Walsh nos anos 20 do século XIX. Entre essas duas posições observa-se concretamente o fosso entre o discurso concebido em torno da questão e a prática vivida no cotidiano dos anglicanos residentes no país (SILVA, 2003, p. 8).

Na visão do Rev. Walsh, era ultrajante aos desígnios divinos ver como a escravidão tornava o escravo uma mercadoria, semelhante a qualquer outras, sujeito às demandas de oferta e procura. Grupos religiosos como Batistas e Presbiterianos, foram alvo de divisões devido a atitudes contrastantes em relação à escravidão. Em 1845, ocorreu uma cisão entre os batistas estadunidenses. A Convenção do Sul foi organizada no intuito de dar acolhida aos defensores da escravatura.

Conforme Crabtree, a Junta de Richmond, nos EUA, ao avaliar, em 1859, as possibilidades de envio de missionários para o Brasil, admitiu que havia similaridades entre os dois países e uma vantagem que deixaria os missionários norte-americanos bem aclimatados em terras brasileiras era o fato de, em ambos os países, haver escravidão (SILVA, 2003, p. 13).

Outro missionário que assumiu uma postura contrária à escravidão foi o presbiteriano Simonton, que era do norte dos EUA e, portanto, defensor da libertação dos escravos. Para Simonton, a escravidão era opressão e se constituía em pecado. O outro missionário foi o congregacional Dr. Robert Reid Kalley.

Na atualidade, ainda há várias igrejas evangélicas ligadas ao protestantismo histórico que proíbem o uso de instrumentos musicais, como os atabaques e tambores, considerados pecaminosos e de Satanás. Em contrapartida, o piano e o órgão, bem como os ritmos europeus e norte-americanos, são exaltados como bons, sagrados e adequados para o culto a Deus. Sobre isso, Mendonça e Filho afirmam que, de certo modo, o protestantismo histórico brasileiro de origem missionária tende a reproduzir, no interior de suas comunidades, os traços da religião civil norte-americana, o que contribui para aprofundar o vazio existente entre ele e a sociedade (MENDONÇA; FILHO 1990, p. 14).

Tendo surgido no início do século XX, o *pentecostalismo* também revelava resistências às culturas africanas e afro-brasileiras com suas práticas e rituais. Com uma teologia marcadamente conservadora e perpassada por um exclusivismo exacerbado, as igrejas pentecostais, influenciadas por ideologias racistas, consideravam do Diabo diversas produções culturais de influência Africana. Alguns cânticos, e também mensagens proferidas em igrejas pentecostais, bem como em igrejas ligadas ao chamado protestantismo óhistóricoô, relacionam a cor preta ao pecado, a algo ruim.

Entretanto, é curioso e significativo o fato de que, desde o seu início, o pentecostalismo teve uma intensa participação de negros, tanto nos Estados Unidos como em terras brasileiras. Seymour, um cristão negro, se destacou como liderança no início do movimento, nos EUA. Estudiosos do fenômeno pentecostal norte-americano, mostram que entre os negros a busca da santificação não estava alheia à luta política e à resistência dentro de um contexto econômico opressor e racista. Essa resistência perpassava os caminhos de suas próprias manifestações culturais, expressas em símbolos, músicas e ritmos.

No início do movimento pentecostal no Brasil, em 1910, com a Congregação Cristã no Brasil e a Igreja Assembleia de Deus, os adeptos operam a partir de uma espiritualidade de feição branca, fruto da influência dos missionários estrangeiros que deram início a essas comunidades no Brasil. A Igreja Assembleia de Deus, em seus primeiros anos, vai se expandindo entre os imigrantes do Nordeste que seguem para Estados do Sul. Seus traços populares contribuíram para sua expansão entre o público mais simples, constituído, em grande parte, por descendentes de escravos, conforme Rolim (1985). A Assembleia de Deus figura como a maior denominação pentecostal no Brasil, e a maior parte dos seus adeptos é constituída de negros.

No livro *ÓA religião mais negra do Brasil* Marco de Oliveira afirma (...) com base em dados do IBGE que os afrodescendentes nas igrejas evangélicas pentecostais somam mais de oito milhões de adeptos, tendo somente a Assembléia de Deus mais de 50% de seus fiéis de origens negra. Porém para o referido autor, de maneira geral, são poucos os líderes negros de expressão dentro da comunidade pentecostal, refletindo segundo ele dentro das igrejas pentecostais os preconceitos desenvolvidos e assimilados pela sociedade brasileira como um todo (GELEDÉS, 2009).

McAlister, fundador da Igreja Pentecostal de Nova Vida nos anos 60, no livro de sua autoria *ÓMãe de Santo, História e Testemunho de D. Georgina Aragão dos Santos Francoô*, assim se expressa ao narrar parte da experiência de Georgina com o Candomblé:

Esta é a incrível história de uma baiana, cuja marca de faca, em seu braço direito, predestina-a desde o nascimento a ser mãe-de-santo, servindo os orixás e sacrificando aos exus a partir dos nove anos de idade. Nesta quarta edição,

reestruturada, você vai sentir a repugnância experimentada por Georgina Aragão dos Santos Franco, ao ser enclausurada num quarto fétido, cheirando a sangue seco, sangue este com que lhe cobriram o corpo inteiro, ao fazer o santo. Adivinhará depois toda sua alegria e euforia, quando finalmente descobriu não mais pertencer sua alma ao diabo (MCALISTER, 1983, p. 5).

O antagonismo em relação às religiões de matriz africana perpassa todo o livro de Mcalister, a partir de temas basilares relacionados, dentre outras questões, à caracterização dos orixás como demônios. De acordo com Mendonça (2002):

(...) Pensar determinada estrutura discursiva é pensar num conjunto de sentidos hegemônicos sedimentados que constituem uma determinada ordem. Evidentemente que essa ordem hegemônica pressupõe uma série de antagonismos, tendo em vista que politicamente toda constituição discursiva se, por um lado, é um ato de inclusão de sentidos, por outro lado representa uma série de outras exclusões (MENDONÇA, 2002, p. 27).

Silva (2007) faz uma análise da repercussão do neopentecostalismo no campo afro-brasileiro, no que tange às práticas discursivas e posturas de intolerância. Referindo-se à Igreja Universal do Reino de Deus, a representante mais expressiva do segmento em apreço, aponta o vocabulário com tons de guerra e uma cosmologia maniqueísta presente nos seus ataques às religiões de matriz africana. Pontua, ainda, que, no discurso teológico do neopentecostalismo, o demônio tem um papel decisivo, figurando como uma das principais estratégias de evangelização. Edir Macedo, líder da IURD, no livro *Órixás/ Caboclos e Guias* diz:

No Brasil, em seitas como vodu, macumba, quimbanda, candomblé ou umbanda, os demônios são adorados, agradados ou servidos como verdadeiros deuses(...) Oxum, Iemanjá, Ogum e outros demônios são verdadeiros deuses a quem o adepto oferece trabalhos de sangue para agradar, quando alguma coisa não está indo bem ou quando deseja receber algo especial (MACEDO, 2006, p. 14).

Com o título de *ÓSeitas Mágico-Religiosas*, Filho (1991) publicou um livro pela JUERP, antiga editora Batista. Na introdução, o autor afirma recorrer à moderna historiografia, a fim de trazer novos conhecimentos ao público evangélico sobre a formação e expansão dos cultos afro no Brasil. Afirmando ter como propósito respeitar o povo e a cultura, propõe uma avaliação do movimento religioso do ponto de vista bíblico. A obra tem um caráter descritivo, com informações bem fundamentadas do ponto de vista histórico e sociológico. Porém, as religiões de matriz africana são caracterizadas como seitas, expressões idólatras e ilusórias na avaliação final do autor, o qual propõe que se trave um diálogo com essas manifestações religiosas sem ataques ou um embate direto.

As religiões de matriz africana vêm sofrendo muitas perseguições nos últimos anos motivados por discriminação e preconceito por parte da sociedade. Mas há indícios de que

alguns atos preconceituosos estão ligados a pessoas de tradição evangélica. O Rio de Janeiro é um dos Estados que mais tem apresentados práticas discriminatórias e atos de vandalismo para com esses espaços considerados sagrados.

Nos últimos tempos o Rio de Janeiro vem passando por uma onda crescente de casos envolvendo intolerância religiosa. No final de agosto, uma senhora de 65 anos, praticante do candomblé, levou uma pedrada e ainda ouviu de vizinhos que óteve o que mereceu. Desta vez, traficantes cariocas invadiram um terreiro em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, renderam uma mãe de santos de 75 anos e a forçaram a destruir todas as imagens. Enquanto a yalorixá ficou, o tempo inteiro, sendo ameaçada por um taco de beisebol, os criminosos filmavam toda a ação. No vídeo é possível ouvir quando os traficantes usam termos relacionados à religião evangélica, para justificar a atitude deles. Um homem diz que todas as imagens deveriam ser destruídas óem nome de Jesus e ainda chamou a mãe de santo de ódemônio-chefe (FORUM, 2017).

A despeito da tradição de silenciamento, oposição e discriminação em relação à cultura afro-brasileira, vislumbra-se hoje algumas mudanças na forma de se tratar a questão. Há algumas comunidades religiosas que já têm se mostrado sensíveis à temática negra e ao problema da discriminação da cultura afro-brasileira, inclusive promovendo debates, trabalhos voltados para o público negro em diversos aspectos com o objetivo de questionar os estereótipos de suas manifestações culturais. São discursos que refletem discussões em torno do tema do reconhecimento da cultura e diferença do outro, etc. Isso se contrapõe ao posicionamento de Araújo e Santos (2015) que afirma que óa compreensão do evangélico a respeito da questão racial (...), vem sendo a mesma de boa parte do Brasil.

O discurso, na perspectiva de Laclau(...) constitui o deslocamento. Quando determinado discurso não é capaz de apresentar-se imune frente às contestações que emergem, fica evidenciado o seu caráter contingente e uma crise de sentido instala-se. Na perspectiva laclauiana, deslocamento são situações que criam uma desestrutura. Os elementos de amarração são afrouxados precisando de um restabelecimento: o senso de identidade, a crise suturada (FERREIRA, p. 14, 2011).

Contudo, pelas considerações de Marco Davi, autor que será retomado mais à frente, bem como através de outras observações que têm focado o negro no âmbito do protestantismo, é perceptível que não existe mais essa rigidez de pensamento entre as denominações e membros de igrejas sobre a cultura africana e afro-brasileira e sobre a participação dos negros nos espaços religiosos. Aliás, o próprio Marco Davi é líder Batista e tem uma postura bastante simpática em relação às expressões culturais negras. Hoje, há um grande contingente de evangélicos que levantam a bandeira do antirracismo. Na verdade, em qualquer um dos segmentos protestantes destacados aqui, não se encontrarão apenas sujeitos que se opõem às culturas de matriz africana. Ademais, a discriminação com que o negro e

suas culturas são tratados em muitas publicações, não reflete o pensamento de outros autores que têm se debruçado sobre esse debate.

Em dezembro de 2017, um grupo de evangélicos em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, se reuniu para levantar recursos financeiros, com objetivo de reconstruir um terreiro de candomblé que havia sido alvo de ataques motivados por racismo e preconceito religioso. A iniciativa partiu de uma pastora luterana, que reuniu outros evangélicos para a realização do empreendimento. Na ocasião da celebração pela entrega da oferta, o pastor e cantor Kleber Lucas, figura expressiva no chamado mundo gospel, estava presente juntamente com vários adeptos de igrejas evangélicas. O pastor Kleber Lucas participou da celebração cantando e tocando junto aos ogans.

3.3.3.2 O Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Perspectiva de Docentes Evangélicos

O debate acerca da cultura afro-brasileira, bem como discussões que versam sobre o ensino dessas expressões culturais em sala de aula, tem se ampliado e alcançado um bom contingente de evangélicos imersos no cenário educacional e político. Alguns enunciados, declarações e posturas apontam para a constituição de novos sentidos e interpretações por alguns adeptos desse segmento religioso.

A discussão sobre assuntos relacionados à cultura africana e afro-brasileira ainda encontra grande resistência por parte de professores, assim como de instituições escolares. As justificativas usadas para esse comportamento são diversas, e vão desde o desconhecimento do conteúdo e proposições das legislações sobre a questão, até o discurso de que os documentos oficiais, especialmente no tocante à educação das relações étnico-raciais só falam de candomblé, macumba, etc. Muitos professores interpretam a observância das prescrições da Lei 10639/2003 como um ato de apostasia, considerando que candomblé e orixás, elementos constitutivos da religiosidade africana e afro-brasileira, são diametralmente opostos às suas crenças e confissões religiosas.

Esse conflito em relação à aplicação da Lei tem assumido grandes proporções, gerado tensões e suscitado intensos debates. A professora da UFBA Ana Célia Silva, em entrevista concedida à revista Brasil Cultura diz:

O desafio maior hoje é a atuação das igrejas evangélicas através dos professores evangélicos que, em sua grande maioria, demonizam tudo em relação a história e

cultura afro-brasileira. Porque a história e cultura afro-brasileira parte da religiosidade, da cultura, eles acham que tudo é demônio (iG SÃO PAULO, 2014).

A especialista na temática étnico-racial informa, ainda, que livros do MEC são escondidos por professores, que não desejam utilizá-los em sala de aula quando consideram que algum conteúdo está relacionado ao demônio. Sustenta, da mesma forma, que o ensino da cultura afro-brasileira pressupõe a apresentação do seu sistema de crenças religiosas.

O Estado da Bahia é onde existe atualmente um número maior de casos registrados de reação as religiões afro-brasileira, por exemplo, o jornal de maior circulação na cidade do Salvador, registrou nos últimos sete anos segundo Vagner Gonçalves (2007) quase duzentas reclamações e processos, os quais englobam, entre outras ações por difamações contra sacerdotes evangélicos e seus seguidores. Recentemente o mesmo jornal publicou uma matéria chamando a atenção da população para um ato de intolerância religiosa em uma escola infantil do município de Camaçari. Ato de intolerância a escola municipal Zumbi dos Palmares ocorreu no dia de sua inauguração, quando um grupo de evangélicos e moradores se reuniu em frente à escola com faixas e Bíblias pedindo o fechamento da escola, por não admitirem que a escola continuasse funcionando dentro de um terreiro de candomblé, quando na verdade a mesma é fruto de um convênio entre a Prefeitura do município de Camaçari e o Terreiro de Lembá (JUNIOR, 2011, p. 9).

Romão (2001) referindo-se à prática docente do professor enfatiza que é fundamental para o educador reconhecer a dimensão coletiva das culturas dos alunos. Nessa perspectiva, os alunos poderão ser respeitados em suas diferenças, afinal, no espaço escolar convivem expressões religiosas diferenciadas: evangélicos, adeptos da umbanda e do candomblé, budistas, etc.

Todavia, poderá ser viabilizado a partir de um questionamento das visões preconceituosas e estigmatizantes que ignoram a história de cada um. Um trabalho em sala de aula que considera o diferente há que por em questão posturas homogeneizantes, padronizantes e discriminatórias, que amparam representações negativas do negro, principalmente se considerar que o espaço escolar é perpassado por diversas situações de discriminação e de assimilação cultural.

O protesto de um grupo de 13 alunos evangélicos do ensino médio da escola estadual Senador João Bosco Ramos de Lima - Zona Norte da cidade de Manaus/AM -, que se recusaram a fazer um trabalho sobre a cultura afro-brasileira não gerou polêmica entre os grupos representativos étnicos culturais do Amazonas. Os estudantes se negaram a defender o projeto interdisciplinar sobre a 'Preservação da Identidade Étnico-Cultural brasileira' por entenderem que o trabalho faz apologia ao 'satanismo e ao homossexualismo', proposta que contraria as crenças deles. Por conta própria e orientados pelos pastores e pais, eles fizeram um projeto sobre as missões evangélicas na África, o que não foi aceito pela escola. Por conta disso, os alunos acamparam na frente da escola, protestando contra o trabalho sobre cultura afro-brasileira, atitude que foi considerada um ato de intolerância étnica e religiosa. Eles também se recusaram a ler obras como O Guarani, Macunaíma, Casa Grande Senzala, dizendo que os livros falavam sobre homossexualismo, disse o professor Raimundo Cardoso. Para os alunos, a questão deve ser encarada pelo lado religioso.

óO que tem de errado no projeto são as outras religiões, principalmente o Candomblé e o Espiritismo, e o homossexualismo, que está nas obras literárias. Nós fizemos um projeto baseado na Bíblia, alegou uma das alunas (DEAZI,2012).

A discussão sobre questões étnico-raciais e curriculares que contemplam a diversidade cultural, tem logrado destaque nos últimos anos no Brasil. A despeito do histórico de resistência de vários evangélicos ao reconhecimento e mesmo ensino das expressões culturais africanas e afro-brasileiras. Em tempos recentes tem havido mudanças, ainda que tímidas, na maneira como muitos adeptos desse segmento religioso encaram as culturas de matriz africana. O discurso evangélico sobre esse assunto, desde os primórdios de sua chegada ao Brasil, apresenta-se atravessado pelos discursos da modernidade, principalmente, uma epistemologia de feição europeizante, que negava e excluía o universo negro por considerá-lo inferior. É bom destacar, que algumas visões depreciativas do negro eram fruto de uma exegese de textos bíblicos que associava o negro ao pecado e a maldição.

Essa tônica discursiva remete ao conceito de interdiscurso que, segundo Maingueneau (2008) antecede o discurso. Conforme sua compreensão, óa unidade pertinente de análise não é o discurso, mas o espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidosô (MAINGUENEAU, 2008, p. 20). Trata-se aqui, na linguagem de Maingueneau, da presença do óOutroô, uma vez que na constituição do meu discurso, o discurso do outro se fará presente, haverá um processo interativo. Nessa direção, a presença desse óOutroô se dará através do que ele denomina de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. Nesse movimento, os sujeitos constituem sentidos, enunciados que materializam visões ideológicas e discursos que legitimam. Nesse contexto, os sujeitos são pensados a partir das posições que ocupam quando da elaboração discursiva.

O discurso sobre a cultura de matriz africana produz sentidos, ainda que marcados pela precariedade e contingência. Tais sentidos são construídos dentro de um jogo de disputas e poder e, ao determinar valores, atribui significados a práticas, crenças, sujeitos, etc. Tais sentidos, ao refletirem o pensamento hegemônico de desvalorização do negro e de suas expressões culturais, terminam por favorecer o desenvolvimento de currículos que contribuem para a sedimentação de ideias racistas e preconceituosas, as quais estão refletidas tanto na prática discursiva do docente, quanto do aluno. A maioria dos estabelecimentos escolares tem ignorado a efetivação da legislação sobre a educação das relações étnico-raciais ou, quando muito, limitam o trabalho a atividades inexpressivas e folclorizantes que, na maioria das vezes, só reforçam as estereotipias relativas ao negro e à África. Diante da realidade de uma prática curricular fundamentada em saberes produzidos e impostos por grupos proeminentes,

o desafio que se põe consiste em se descolonizar o currículo e desegemonizar saberes dominantes, que subalternizam o diferente e invisibilizam sua singularidade, seus conhecimentos e cosmovisões.

3.4 EVANGÉLICOS E ANTIRRACISMO NO BRASIL: PROTAGONISMO, RESISTÊNCIA E RESSIGNIFICAÇÃO

3.4.1 O Sujeito e a Resistência aos Mecanismos de Poder

Como já tem sido salientado nessa pesquisa, o espaço religioso tem experimentado um processo de reinvenção, onde novos significados e práticas emergem e transformam estruturas e instituições. As igrejas evangélicas têm sido afetadas por essas novas configurações do espaço religioso, frutos de um processo de pluralização. Isso implica em novos modos de atuar no cenário religioso, como também em posturas de resistência aos ditames estabelecidos. Essa realidade não pode ser vista sem que se considere a questão de como o sujeito tem sido concebido e mesmo agido nesse novo contexto. Essas observações remetem à necessidade de se evocar as elaborações teóricas de alguns estudiosos sobre a Teoria da Agência, a qual mostra-se oportuna para se pensar sobre esses novos atores sociais evangélicos, especialmente negros, que tem marcado presença no universo religioso contemporâneo

Dentre os teóricos que têm formulado um pensamento sobre Agência, destaca-se Judith Butler. Conforme Furlin (2013) Butler tem dado uma significativa colaboração aos estudos que se propõem a uma compreensão da sociedade. A referida estudiosa ressalta que as discussões butlerianas, de corte pós-estrutural, apostam no entendimento das dinâmicas de resistência levadas a efeito pelos sujeitos que não são apercebíveis no âmbito de determinados padrões totalitários. Partindo da concepção de discurso como tecido nas relações de poder e como produtor de subjetividades e práticas sociais, Butler defende que o sujeito está inscrito numa dinâmica discursiva contínua de construção e reconstrução, a partir de jogos de linguagem, representações culturais e disputas. A possibilidade de subjetivação do sujeito reside na elaboração de caminhos de resistência e sublevação aos determinantes sociais que o confinam e submetem. Em Butler, essa possibilidade é designada como agência.

Ela menciona que a descrição da submissão deve se esboçar seguindo os movimentos da vida psíquica, já que o processo de incorporação das normas sociais

passa pela psique, na qual também se fabrica a distinção entre a vida interior e exterior, oferecendo uma distinção entre o psíquico e o social. Essa consciência gera as condições de resistência e de reflexividade, permitindo ao sujeito opor-se aos abusos do poder normalizador que limita e controla os desejos de sua própria possibilidade, no âmbito da sociedade vivível (FURLIN, 2013, p. 397).

Furlin explica que em Butler, o desejo é a força motriz da agência; é o elemento que infunde força no indivíduo, que inova e desequilibra estruturas de poder, concedendo ao sujeito um lugar de fala, uma dimensão pública antes negada pelo domínio tradicional e hegemônico. Nessa perspectiva, está em relevo um movimento de ressignificação, de produção de novos sentidos e práticas. Ortner (2007) também relaciona a ideia de agência a mecanismos de poder, dos quais as pessoas podem lançar mão para agirem em nome de si mesmas e de interferirem na vida de outras pessoas eventos.

Agência neste sentido, é pertinente tanto no caso da dominação quanto no da resistência. As pessoas em posições de poder têm o direito de legitimidade ou não o que poderia ser considerado muita agência, mas também os dominados sempre têm certa capacidade, às vezes muito significativas, de exercer algum tipo de influência sobre a maneira, como os acontecimentos se desenrolam. Portanto, a resistência também é uma forma de agência do poder. (...) (ORTNER, 2007, p.64).

Furlin (2013) no entanto lembra que Butler não vê o sujeito como uma realidade atravessada pela liberdade absoluta e ou por soberania, mas como um ser em permanente reinvenção e marcado pela contingência. Pontua, igualmente, que esse conceito de agência aponta para sujeitos imersos num processo histórico de subalternização em dado contexto social, a exemplo de grupos sociais diversos. Gonçalves (2017) explica que à medida em que o sujeito desconstrói estruturas e sentidos estabilizados que o limitam, emerge como ator social, capaz de configurar a sua realidade e determinar as suas preferências e escolhas (...) O que entra, aqui, nessa configuração do sujeito, é a reivindicação dos direitos, sejam eles civis, sociais, culturais e humanos (GONÇALES, 2017, p. 170).

3.4.2 Igrejas Evangélicas, Atuação Negra e Antirracismo

Na obra *A Religião Mais Negra do Brasil*, o Pr. Marco Davi de Oliveira ressalta as transformações por que tem passado o cenário religioso brasileiro. O autor destaca forte crescimento dos evangélicos, singularmente através dos grupos pentecostais, realidade que já tem se tornado notória desde os anos 70. O autor argumenta que essa vertente protestante conseguiu alcançar a base da cultura do Brasil, provocou uma revolução no âmbito da negritude, e tem contribuído para a ressignificação de crenças presentes no contexto social.

Tem sido observado que a busca frequente pelas comunidades pentecostais por parte dos negros, tem contribuído para que o pentecostalismo figure como a religião mais negra do Brasil, e entre os fatores apontado para essa procura estão elementos ligados à forma de culto, músicas, acolhimento, interação com as pessoas, discursos, postura eclesial, etc.

Segundo Marco Davi de Oliveira pastor batista e coordenador do Movimento Negro Evangélico, o pentecostalismo com sua forma de culto, onde as expressões corporais, utilização de instrumentos regionais, hinos animados e participativos; propiciam a identificação da cultura negra com essa forma de protestantismo popular. Ainda segundo o escritor três aspectos da espiritualidade negra são contemplados na pentecostalidade: a espontaneidade, expansividade e a abnegação (GELEDÉS, 2009).

Marco Davi, sustenta que a igreja, especialmente a vertente chamada histórica, não deu a devida atenção às demandas raciais e sociais, e tem se mostrado indiferente às políticas de ação afirmativa. O livro salienta, também, que essa expressividade negra dentro do pentecostalismo não significa uma participação maior em posições hierarquicamente mais elevadas dentro das igrejas e convenções.

A despeito da persistência de atitudes de demonização e inferiorização das culturas de matriz africana e afro-brasileiras e suas práticas, especialmente na esfera religiosa, a postura dos evangélicos tem alcançado mudanças ainda que não muito significativas. Tais mudanças, no entanto, representam um avanço, especialmente se considerar o histórico de resistência por parte de muitos adeptos de igrejas evangélicas, bem como a situação de exclusão e discriminação do negro na sociedade brasileira. Essa atuação evangélica tem se dado tanto no questionamento dos preconceitos, como na implementação de programas de combate ao racismo, mediante formação de frentes de resistência.

Cunha (2017), no artigo intitulado *ÓA Superação do Racismo Também é Coisa de Evangélicos*, faz uma retrospectiva da questão do racismo no Brasil, mencionando a onda de intolerância que tem varrido o país nos últimos anos. Cunha acentua que práticas racistas se manifestam desde a existência de elevador social e elevador de serviço, até a forma agressiva com que policiais abordam ósuspeitos. Na sua visão, tais práticas são maquiadas pela ideia de uma falsa democracia racial, que insiste em negar que o racismo esteja sedimentado na sociedade brasileira. No seu discurso, Cunha se reporta aos evangélicos negros do Brasil e se reporta a vários evangélicos de tradição Metodista, Batista e Presbiteriana, reconhecendo o seu papel enquanto agentes de luta contra a desigualdade. Na sua aceção, óSão fiéis que empenham suas vidas na resistência contra o racismo e na luta por justiça e igualdade, inclusive dentro das próprias igrejas e nos ensinam e inspiram (CUNHA, 2017).

Destaco na Igreja Metodista o pastor Antônio Olímpio de Sant'Ana, fundador da Comissão Ecumênica Nacional de Combate ao Racismo (CENACORA), nos anos 1980. A leiga Marília Schuller, que serviu por 14 anos nos projetos de superação do racismo do Conselho Mundial de Igrejas, e segue em atuação. O pastor Melchias Silva, com o projeto Atitude Afro, e a busca de justiça para população negra dentro e fora das igrejas (...) As leigas Diná da Silva Branchini, Keila Guimarães e Maria da Fé Vianna, em seus esforços por ações afirmativas. As pastoras Maria do Carmo Kaká Lima e Lídia Maria de Lima, empenhadas no fazer teológico sob o olhar da mulher negra. Da tradição Batista recordo o pastor Marco Davi de Oliveira, liderança do Movimento Negro Evangélico, autor do livro "A religião mais negra do Brasil: Por que os negros fazem opção pelo pentecostalismo". Sua parceira e esposa Nilza Valéria Zacarias, jornalista que atua na Frente Evangélica pelo Estado de Direito, ao lado do pastor Ariovaldo Ramos, também disseminador da causa negra entre evangélicos. O jovem pastor Henrique Vieira, ativista na política institucional e nas mídias alternativas, com ações e apelos pela igualdade e a justiça. O teólogo Ronilso Pacheco, ativista social e autor do livro "Ocupar, Resistir, Subverter: igreja e teologia em tempos de violência, racismo e opressão" (Editora Novos Diálogos). Entre presbiterianos, há nomes históricos, como o pastor Jovelino Ramos, perseguido pela ditadura e exilado em 1968, e o pastor Joaquim Beato, incansável propagador da busca por igualdade racial dentro das próprias igrejas. Entre os mais jovens está o pastor Eduardo Dutra, ativista do movimento negro evangélico (CUNHA, 2017).

De acordo com Santos (2015) o Movimento Negro Evangélico contemporâneo emerge nos anos 70 e 80. Nesse contexto, se levantam pessoas interessadas em discutir temáticas étnico-raciais nas igrejas evangélicas. Salienta, porém, que nos anos 60 foi criada a Comissão Nacional de Combate ao Racismo e a Pastoral e a Pastoral de Combate ao Racismo, entidades criadas pela igreja Metodista. A partir daí, surgem várias instituições de combate ao racismo no seio do protestantismo, especialmente de vertente histórica.

Um dos exemplos de militância negra evangélica é o já citado Pr. Marco Davi, que lidera grupo de estudo para refletir sobre raça e evangelho, objetivando questionar e combater práticas racistas. Também foi citado anteriormente, a reconstrução de um terreiro de candomblé no Rio de Janeiro, que contou com a doação de integrantes de igrejas evangélicas.

A iniciativa desse ato foi da pastora luterana Lusmarina Campos Garcia, presidente do Conselho de Igrejas Cristãs do Estado do Rio de Janeiro (CONIC-Rio).

Existem discursos que essencializam as identidades evangélicas. Porém, esse conceito de identidade tem sido desestabilizado, por considerar que o sujeito está num contínuo processo de devir. A Teoria do Discurso de Laclau, não comporta ideia de guetização da identidade, uma vez que esta caracteriza-se por uma falta. Ou seja, é impossível que ocorra uma totalidade de sentidos, embora isso sempre seja perseguido.

A noção de *ethos* está intimamente relacionada ao conceito de identidade. O *ethos* de um grupo religioso não deve ser visto numa perspectiva fixista, mas como uma realidade aberta a constantes transformações dentro de um processo interativo. Essas novas

configurações advêm das situações diversas que impactam a existência do sujeito, provocando novas formas de significar a realidade.

4 DOCENTES EVANGÉLICOS E O ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO GRANDE RECIFE

Neste capítulo objetiva-se analisar as principais práticas discursivas de professores evangélicos sobre o ensino das culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas. A análise tomará como base as enunciações discursivas de 8 docentes, produzidas mediante entrevistas semiestruturadas, em espaços escolares e residências, considerando o que seria mais conveniente para os respondentes. Serão apresentados fragmentos das falas desses entrevistados à medida em que vierem à lume os temas que serão abordados no presente capítulo.

As questões que orientaram as entrevistas e fundamentaram a análise foram formuladas a partir dos seguintes temas: concepção sobre as culturas africanas e afro-brasileiras, Lei n. 10.639/2003, ensino das culturas de matriz africana na escola, enfoque das religiões afro-brasileiras em sala de aula, demonização dos orixás, relação religião e cultura, o professor e as diferenças religiosas, bancada evangélica, projeto Escola Sem Partido, dentre outros.

A discussão terá como referencial os objetivos propostos na pesquisa os quais, juntamente com as enunciações dos respondentes, forneceram os temas que serão examinados. Destarte, não se propõe, aqui, uma análise de cada questão em particular, nem das falas de todos os entrevistados em sua totalidade. Os fragmentos de fala serão evocados de conformidade com a sua pertinência aos temas que serão tratados.

4.1 PRÁTICAS DISCURSIVAS ARTICULADAS PELOS DOCENTES EVANGÉLICOS PARA LIDAR COM AS DEMANDAS PELO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURAS DE MATRIZ AFRICANAS

4.1.1 Cena Enunciativa, *Ethos* e a construção da imagem de si nas práticas discursivas de professores evangélicos

Nos estudos de Maingueneau, há uma imbricação entre os conceitos de cena enunciativa e *ethos*, por meio do qual construímos uma imagem pessoal no discurso. A cena enunciativa em Maingueneau (1997) apresentam-se como englobante, genérica e cenografia. A cena englobante remete ao contexto geral onde se inscreve o discurso com suas condições

de possibilidade, enunciação, posições dos sujeitos participantes, os quais, na presente pesquisa, são representados pela entrevistadora/pesquisadora e sujeitos respondentes. No tocante a cena genérica, esta tipifica o gênero do discurso, o qual destaca-se por várias características e normas estabelecidas para a sua efetivação. O Gênero em destaque nesse trabalho é a entrevista de pesquisa acadêmica. As entrevistas foram realizadas em vários espaços de cena enunciativa diferentes (escola, igreja, residências), de acordo à conveniência e disponibilidade de tempo dos participantes. Concernente à cenografia, esta vincula-se à situação onde se dá a fala. Além de se constituir no lugar onde o discurso é definido e autenticado, a cenografia favorece a emergência do *ethos*, da representação do modo de dizer e da posição daquele que fala.

A noção de *ethos* está ligada à imagem de si projetada pelo enunciador na cena discursiva. Esse conceito remonta à Retórica aristotélica, onde era concebido como a habilidade do orador em persuadir o auditório, favorecendo, dessa forma, confiança ente enunciador e co-enunciador na cena enunciativa.

É o *éthos* (caráter) que leva à persuasão, quando o discurso é organizado de tal maneira que o orador inspira confiança (...) No entanto, é preciso que essa confiança seja resultado da força do discurso e não de uma prevenção favorável a respeito do orador. (ARISTÓTELES, apud FIORIN, 2015, p. 70).

A arte de convencer, na retórica clássica, se dá primeiramente mediante o *logos*, raciocínio; segundo, pelo *pathos*, que se configura em apelo aos sentimentos dos ouvintes e terceiro por intermédio do *ethos*, onde a confiabilidade do orador resulta de sua imagem social, mas também da representação de si ao longo da enunciação.

No entendimento de Maingueneau (2008), no entanto, o *ethos* não é visto em termos fixistas, mas como uma realidade que se constrói mediante o processo discursivo historicamente delimitado. Nessa perspectiva, não é uma representação externa à enunciação do locutor, o que pressupõe um movimento de interação entre os participantes, os quais, igualmente, fazem uma imagem do sujeito que enuncia. Corroborando essa ideia, Charaudeau (2006, p. 86), diz que não existe um ato de linguagem que não passe por uma construção de uma imagem de si. Quer queiramos ou não, calculemos ou neguemos, a partir do momento em que falamos, aparece (transparece) uma imagem daquilo que somos por meio daquilo que dizemos.

A partir dessas considerações teóricas, nos propomos nessa parte do trabalho pensar a respeito da imagem de si manifesta pelos docentes evangélicos por meio dos seus discursos. É importante destacar que, conforme Maingueneau, o *ethos* não deve ser visto como uma

realidade estável, o que poderia resvalar para uma perspectiva essencialista do sujeito. Tanto é que o teórico citado enfatiza que o *ethos* se constrói no/pelo discurso. Em relação a isso, é possível dizer que construímos distintos *ethé*, o que implica uma óadequação à instância enunciativa na qual nos encontramos (BORGES, 2012, p. 249). Assim, o sujeito pode manifestar diversas expressões de *ethé*, a depender da posição e situação na qual se encontra. Contudo, na representação de si no discurso, o sujeito pode exprimir seus valores, crenças que influenciam seu comportamento, bem como sua cosmovisão. Ressaltamos, também, que será lançado um olhar da imagem de si que foi projetada com mais intensidade pelos sujeitos da pesquisa, ao longo da entrevista.

Quadro 2 ã Descrição dos Docentes Entrevistados

Entrevista	Nome Fictício	Idade	Igreja/Segmento
01	Girlana	52	Verbo da Vida
02	Paula	32	Batista
03	Samara	52	Batista
04	Albena	36	Presbiteriana Renovada
05	Darcia Lis	27	Batista
06	Walderez	55	Presbiteriana do Brasil
07	Waldemiro	36	Batista
08	Tatianna	31	Assembleia de Deus

Fonte: Autoria Própria

Um Ethos Combativo e Decidido ã Eu não fico em cima do muro!ô

Girlana é uma professora de 52 anos. Trabalha a dezessete anos com educação. Tem graduação e pós-graduação na área de Pedagogia. Girlana frequenta a Igreja Verbo da Vida, uma comunidade de linha neopentecostal. Essa docente, entre todos os participantes, foi a que mais evidenciou um posicionamento conservador e polêmico em relação às religiões de matriz africana. Antes mesmo que a entrevistadora introduzisse questões relativas à religião, a docente já expressa postura de resistência. Utiliza, aqui, o discurso religioso-bíblico para legitimar a sua fala, além de manifestar uma visão dualística-maniqueísta do mundo.

Eu não fico em cima do muro! Eu acredito em certo e errado, eu acredito no que é de Deus e no que não é de Deus, e pra mim, para minha crença e minha convicção de fé, não é de Deus, então aquilo que não é de Deus eu acho que é dos demônios, Satanás, do Diabo mesmo... Essa é a minha convicção de fé (...)

A expressão metafórica óem cima do muroô, remete à ideia de ónão tomar partidoô, de óindecisãoô. Ao dizer que não fica em cima do muro, Girlana se mostra uma pessoa decidida, alguém que não é neutra, e que assume um posicionamento fundamentado em sua crença. A ideia de ódescer do muroô, implícita na fala, também pode indicar a entrada num combate para defender determinado ponto de vista. Descer do muro e fixar os pés num dos lados, impede a visão e a compreensão do que está do outro lado.

Um Ethos Mente-Aberta ñóEu não sou aquela crente caretaô

A gente tem que saber dosar as palavras, a gente não tem que ser ignorante (...) Vamos dizer assim que eu não sou aquela crente careta, eu gosto muito, assim, crente careta entre aspas, aquela coisa, eu não sou muito aquela coisa assim, sabe!! (colocou as mãos nas partes laterais da face indicando bitola) Eu gosto muito de abrir porque estou lidando com pessoas (...)

Albena tem 36 anos e atua há cinco anos na educação. Membro atuante da igreja Presbiteriana Renovada, tem mestrado em Oceanografia e dá aulas no ensino fundamental e médio. Albena, ao longo de sua fala, afirma que as pessoas de hoje têm maior liberdade de expressar sua religião, de dizer o que aceita e o que rejeita, e buscam igrejas que se adaptem melhor ao seu estilo. Ressalta, porém, que isso tem incidido em deturpações, expansão desmedida e desorganizada de igrejas, etc. Ao avaliar a atitude de crentes que ajudam na reconstrução de um terreiro, Albena tem dificuldade de expressar uma opinião clara. Diz que não é uma crente careta e encena isso colocando as mãos nas laterais da face, indicando que não é uma pessoa bitolada, imagem que ela tenta passar ao longo da entrevista, mas não consegue convencer, pois em outros momentos projeta uma feição conservadora.

Na teorização de Maingueneau (2008), há aqui um *ethos* dito, onde o sujeito que enuncia expõe de modo direto suas características, dizendo ser essa ou aquela pessoa. Nesse caso, a professora em apreço uma estereotipagem, onde o real é pensado mediante uma representação sedimentada culturalmente, (Amossy, 2011). Porém, Albena rejeita o estereótipo de ócaretaô, a fim de não ser avaliada de conformidade a um modelo pré-construído de evangélico como ómente fechadaô. A igreja da qual faz parte também não se mostra fechada em relação a questões de usos e costumes. Albena é líder na igreja e participa de concurso de forró, faz aula de dança, coisa que algumas comunidades pentecostais rechaçam.

Embora pretenda afirmara imagem de uma crente mente-aberta, termina negando-a, ao declarar que óas pessoas que estavam no terreiro a ser reconstruído estavam sendo enganadas. Em seguida, um *ethos* vacilante à tona quando diz que órealmente eu não sei como

é que eu agiria ali não. Eu ainda penso sobre isso!! Eu acho que não tinha necessidade de ser assim, não, para mostrar que não é preconceituoso, levantar um dinheiro para você construir um templo que vai adorar outros deuses, eu acho que não é bem por aí. Considerando que o *ethos* tem relação com a identidade e que esta não é estável, pode ser que essa postura de Albená esteja a sinalizar, mesmo que de forma incipiente, um processo de desestabilização de sentidos.

Um ethos de Saber atualizado **ñ** *Precisam ler mais! Recomendo pesquisar (...)!*

Waldemiro Santos, é um crente batista. Tem 36 anos de idade, trabalhando há dezesseis com educação. Formado em letras e turismo, de forma recorrente passa uma imagem de si como professor evangélico professor atualizado, que lê constantemente e, por isso, tem autoridade no que fala. Ao longo da entrevista, buscou relacionar as questões colocadas com os já-ditos presentes no mundo acadêmico, para fundamentar seus pontos de vista. Citou Freire, referiu-se a John Locke e à tabula rasa e, através do interdiscurso, mencionou o discurso pedagógico do planejamento passando a imagem de professor planejador. Mencionou, ainda, o seu projeto sobre a mulher negra caribenha, o projeto *Ósomos todos negros* e falou sobre o bullying, tema de sua dissertação de mestrado. Ao ser indagado sobre o projeto Escola Sem Partido, diz tratar-se de uma proposta de manipulação. Sua fala demonstra que os parlamentares leem pouco: *ÓEles, infelizmente, precisam ler mais!*

A autoridade do sujeito resulta, também, de sua prática em sala de aula, na forma como implementa sua didática e utiliza dos conhecimentos advindos do universo acadêmico. Os conhecimentos e práticas pedagógicas são mobilizadas no intuito de refletir sobre a diversidade e sobre a necessidade do diálogo. É interessante registrar que esse *ethos* sai de cena quando o professor é confrontado com a possibilidade de trabalhar conteúdos relativos a religião de matriz africana em classe, ao evocar o argumento da falta de informação e conhecimento para tratar a temática. Aliás, diante da expectativa de ensinar esse conteúdo, o docente diz que *óteria que orar e entender a resposta de Deus para este quesito*. Finaliza dizendo que *óhoje a minha resposta seria não!*

Um ethos de Saber Desatualizado **ñ** *ÓÉ complicado falar porque eu não conheço!*

Em contato com Waldemiro, a professora Paula, membro da igreja Batista, de 32 anos, passou a imagem de si de saber desatualizado relativamente ao assunto da entrevista. Na primeira questão sobre sua percepção das culturas africanas e afro-brasileiras, Paula afirmou

que não conhece óbem a fundo para dar um conceito mais aprofundado. Sobre a Lei nº 10.639/2003, a docente disse já ter ouvido falar em algumas formações, mas de forma superficial óe só isso, agora nunca peguei para ler e pra estudar, não!!ô.Em relação ao ensino proposto pela legislação, Paula diz que é importante conhecer a óraizô do povo brasileiro, óporém a gente não teve na escola um estudo sobre isso, nunca se estudou, a gente não estudou quando era estudante, então se torna muito mais difícilô. Informa que trabalha a questão apenas no mês de novembro. Sobre a questão da religião, diz que não tem ópropriedade para trabalhar esse conhecimento, talvez se eu tivesse esse conhecimento, uma aula com alguém explicando (...). Embora este argumento esteja associado ao preconceito religioso, não destoada forma como a docente se coloca ao longo da entrevista. Com essa postura, Paula se afasta do estereótipo de saber-docente. No entanto, isso levanta questionamentos importantes sobre o preparo e interesse do professor no trato do assunto.

Samara ñ Ethos do Não-Julgamento ñó Quem somos nós para julgar o outroô?

Samara tem 52 anos, trabalha há trinta na educação. Está aposentada, mas voltou a trabalhar como contratada. Membro da igreja Batista, acha positivo trabalhar as culturas de matriz africana, e diz que os alunos ficam empolgados. Apesar das restrições à religião, insiste num discurso de não-julgamento. Sobre a doação para reconstrução do terreiro, afirmou que não iria criticar, pois se óa igreja se posicionou e achou que era correto fazer a doação (....) quem somos nós pra julgar?ô O mesmo argumento usa em relação ao cantor Kleber Lucas, pois, segundo ela, a óagente termina julgando o outroô. Ademais, considerou que foi louvável a atitude do cantor, desde que tenha ido com a finalidade de ótentar levar Cristoô. Na questão da demonização dos orixás, explicou que não se acha apta para afirmar isso, e em relação ao trato da questão em sala, recua através do uso do discurso religioso. Estes posicionamentos parecem apontar para a dimensão do politicamente correto.

Um ethos de Política de boa vizinhançaô ñ Eu não gosto quando o não evangélico demoniza o evangélico, então eu não faço isso com nenhumô!

Walderez, negra, tem 55 anos e trabalha há 35 na educação. Atualmente é professora, e também assume funções burocráticas. Mostra conhecimento da legislação e de suas exigências, inclusive mostra um documento com as prescrições legais, informando que faria uma reunião no dia seguinte com os professores de uma das escolas que trabalha. A docente entende que os alunos precisam ter conhecimento sobre as culturas afro-brasileiras, e admite tratar a temática religião em sala, mesmo que não apresente com o status de religião. Usa com

frequência marcadores como óelesô, ópovoô, ódelesô, óa religião delesô, etc. o que indica uma atitude demarcatória, de distanciamento e resistência. A imagem de que faz política de boa convivência se manifesta no fato de respeitar para ser respeitada, não criticar para não ser criticada. Entre os professores, faz questão de mostrar que, na condição de evangélica, é favorável à aplicação dos ditames da LDB. Talvez sua posição enquanto coordenadora explique o cuidado em aplicar a legislação mesmo que colocando o conteúdo religião em um não-lugar, como também esclareça o porquê do trabalho de óconscientização dos professoresô, que para ela resistem à proposta.

Um ethos sensível ñ Solidário ñ óSensibilizar as pessoas a receberem a cultura de outra forma, porque sempre há uma agressão!ô

Tatiana tem 31 anos, é formada em Pedagogia pela FAFIRE, e atua como docente há cinco anos. Tatianna frequenta a Assembleia de Deus. A sensibilidade da docente apresenta-se especialmente no tom ameno e educado, revela-se igualmente no uso frequente de expressões como: óA gente não pode estranhar a diferença do outro, a gente tem que amar acima de tudo; óJesus morreu pela prostituta, pelo ladrão então a gente precisa exercitar o respeitoô; óMeu irmão é do candomblé, e a gente sempre tenta agir com ele com muito respeito (...) abraçando e respeitando a forma de ele ser. Em relação ao caso Kleber Lucas e doação para o terreiro de candomblé, Tatianna disse que houve solidariedade. Para a professora, é uma forma de mostrar amor. Criticou a bancada evangélica acusando os parlamentares de incitarem o conflito e o preconceito contra homossexuais, lésbicas e a parada gay. Segundo ela, é preciso amar mesmo que não concorde.

Um ethos ñ Democrático ñ óSe é para trabalhar religião, tem que trabalhar todas, não apenas a religião que eu acho ou que a instituição acha correto!ô

Dácia é a mais jovem dos entrevistados. Membro de igreja Batista, trabalha há quatro anos na educação, portanto é a docente que menos tempo tem de atuação em escolas. Outro detalhe é que Dácia ainda não concluiu o curso de Pedagogia e faz a sua formação pela modalidade Ensino a Distância (EAD). A ideia de um *ethos* democrático afina-se com uma atitude de promoção de espaço e participação aos demais. Dácia é professora de uma escola que não permite a ênfase em outras crenças religiosas que não o catolicismo, porém não concorda com esse posicionamento da direção da escola. Advoga que as culturas de matriz africanas devem ser mais exploradas em sala de aula. Critica o fato de algumas instituições só abordarem os aspectos históricos, em detrimento da religião. Ela também aponta o problema

de a legislação não extrapolar os limites do papel. Para a defesa desses argumentos, lança mão, também do princípio de laicidade do Estado. Defende que é preciso respeitar todas crenças, embora não concorde com todas as práticas.

A pesquisadora sob o olhar dos sujeitos entrevistados

Minayo (2014) chama a atenção para a posição da pesquisadora diante de seus interlocutores. Isso inclui preocupações com o seu comportamento e atitude ética. Para a autora, numa dinâmica de pesquisa, o conhecimento se dá em dois sentidos: pesquisador e grupo pesquisado. No caso da entrevista, dois oradores dialogam e, nesse processo comunicativo, conforme Maingueneau, ocorre a construção do *ethos*. Nesse sentido, o entrevistado também pode elaborar uma percepção do pesquisador.

Antes da realização das entrevistas, os participantes foram informados sobre a temática a ser trabalhada. Ao longo da entrevista, procuramos mostrar uma imagem que correspondesse ao nosso papel enquanto pesquisadora que assume certa neutralidade. A intervenção era mínima, e quando ocorria era no sentido de direcionar perguntas adicionais com o fito de elucidar melhor algumas questões.

Sobre a percepção da entrevistadora por parte dos entrevistados, acreditamos que predominou a representação enquanto pesquisadora mesmo, apesar de alguns me conhecerem e saber da minha tradição evangélica. Alguns participantes, no momento do agendamento da entrevista ou minutos antes de sua efetivação, expressavam certa preocupação em responder bem e com propriedade as questões que seriam formuladas. Havia uma preocupação em atender às expectativas da pesquisadora.

Um fato curioso se deu na primeira entrevista, com a professora Girlana. Notamos que diante de algumas questões ela ficava tensa e isso se refletia em suas palavras, especialmente quando a conversa girava em torno da religião de matriz africana e dos orixás, bem como do terreiro que foi reconstruído com ajuda de evangélicos. Quando terminou a entrevista, Girlana olhou para a pesquisadora com muita seriedade e disse: “Só por curiosidade, eu queria saber a sua opinião sobre essas coisas. Até porque você é evangélica, esposa de pastor...” Logo depois, Girlana disse: “Eu até gostaria de ter acesso a esse trabalho, conhecer mais, nem que seja por email!”

Nós trabalhamos com Girlana durante três semestres fazendo estágio curricular da graduação em Pedagogia. Ela já nos conhecia e mantínhamos boas relações. E um dos períodos, trabalhamos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras em suas aulas e enfocamos, sem qualquer dificuldade, o conteúdo relacionado à religião e aos orixás. Cremos

que o fato de não esboçarmos gestos de aprovação ou desaprovação acerca do que ela disse na entrevista, como também o fato de certas questões terem gerado certa tensão por causa de suas crenças, pode ter gerado esses questionamentos à pesquisadora.

4.1.2 A legitimidade do ensino da história e culturas afro-brasileiras e africanas: sentidos em disputa

O crescimento dos evangélicos é considerado uma realidade no Brasil atual. Essa expansão, contudo, já vem sendo observada desde há algumas décadas, e tem sido demonstrada em termos estatísticos, especialmente nos dois últimos censos. Os pentecostais e, em especial, os neopentecostais figuram como os segmentos que mais crescem e têm expressividade pública. A atuação desses grupos religiosos tem sido percebida em diversas esferas da sociedade, inclusive no cenário educacional, uma vez que um grande contingente de evangélicos integra o quadro docente de instituições públicas e particulares.

Conforme exposto nos capítulos anteriores desta pesquisa, uma das questões muito debatidas nas últimas décadas, diz respeito às lutas dos movimentos negros em prol de reconhecimento social de suas expressões culturais. Para dar conta de algumas demandas desses movimentos, dispositivos jurídicos foram elaborados, a exemplo da Lei nº 10.639/2003. Santos (2005) entende esta Lei como um progresso em termos de um ensino mais democrático, e chama a atenção para algumas determinações da referida Lei que implicam em adequação curricular. Ademais, aponta a necessidade de professores qualificados e comprometidos com um aperfeiçoamento pedagógico contínuo. Para ele, isso é deveras importante, pois, muitas vezes, a aplicação da Lei esbarra em professores não preparados, que desconhecem a legislação ou que resistem à ideia da inserção do estudo da cultura africana e afrodescendente na sala de aula. É sabido que entre muitos evangélicos há atitudes de resistência em relação às culturas de matriz africana. Tais posicionamentos relutantes também são visualizados entre vários professores que assumem essa tradição religiosa, muitos dos quais se insurgem contra a possibilidade de se trabalhar em sala de aula conteúdos referentes a essas temáticas.

A professora Petronilha Gonçalves e Silva atuou como relatora da comissão de elaboração do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), com vistas à execução da Lei 10.639/03. Em entrevista ao portal de notícias Brasil de Fato (BdF) (2017), a referida professora explica que a temática étnico-racial tem sido mais apreciada pelos professores tanto negros, como não negros, contudo, admite que a iniciativa dos docentes ainda é um fator

preponderante para que sejam implementadas tais discussões no espaço escolar. No entendimento da docente e integrantes do movimento negro, o combate ao racismo a partir da consecução de novas perspectivas educacionais relativas a culturas de matriz africana, exigem novas aprendizagens sobre a África, bem como sobre sua história, povos e culturas.

No entanto, essas políticas de ações afirmativas têm estado sob ameaça diante dos retrocessos impostos pelo atual governo do presidente Michel Temer, bem como frente à ascensão do conservadorismo no Brasil. Muitos parlamentares, especialmente aqueles vinculados a grupos religiosos, elaboram e apresentam projetos que limitam a atuação de docentes, acusando-os de ódoutrinação ideológica. Nesse contexto, além da chamada bancada evangélica estão as denominadas bancada do boi e da bala. Uma das expressões desse conservadorismo é o polêmico Projeto Escola Sem Partido (PL 867/2015), que conta com grande entusiasmo por parte de muitos representantes desses setores. O projeto foi retirado do Senado Federal a pedido do autor, o senador Magno Malta (PR- ES). No entanto, iniciativas no sentido de recolocar na pauta de discussões o referido projeto, têm sido recorrentes, a exemplo da ação da vereadora do Recife Aimée Carvalho (PSB) que, no mês de fevereiro do corrente ano, reapresentou projeto de lei de sua autoria que institui o programa Escola sem Partido nas escolas do Recife.

Esse tipo de postura afeta igualmente as discussões em torno da educação para as relações étnico-raciais, e muitos membros da bancada evangélica manifestam restrições às discussões em torno das culturas de matriz africana nas escolas, singularmente o que concerne ao enfoque religioso. Para a professora Petronilha:

É lamentável que lideranças religiosas não tenham abertura para todas as religiões (...) Estamos voltando a um pensamento da Idade Média, em que se impunha uma única religião, um único pensamento e uma única maneira de se louvar a Deus (...) Há uma dificuldade de diálogo. E o diálogo não quer dizer que se tenha que abrir mão da minha posição, mas tenho que saber conversar e trazê-la. E é isso que é a base das relações étnico-raciais: que pessoas diferentes, com princípios de vida diferentes, com religião ou sem religião, possam se respeitar, conversar e construir uma sociedade em que todos caibam. Esta proposta [o projeto Escola Sem Partido] não tem cabimento em um país democrático. Ela está fora de lugar e fora do tempo. Estamos andando atrás. É inadmissível (...) Escola é lugar de posições plurais (...) Os alunos são pessoas que pensam (...) Escola não é igreja. Cada um vai a seu templo na hora de louvar a Deus, mas, seja nas escolas ou nas câmaras de vereadores e deputados, não se pode impor projetos sob essa perspectiva. Isso não é democrático. É descabido. O ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora (Pina, 2017).

Para Sevilla e Seffner (2017) demandas e discussões de movimentos como LGBT e Negro, encontram-se sob censura devido às posturas intransigentes de setores conservadores, cuja maior parte de seus integrantes pertencem a grupos religiosos. Nota-se, aqui, um

movimento que envolve elites, lideranças religiosas e políticas (especialmente católicas e evangélicas), que se unem a partir de distintas demandas a fim de alcançarem seus propósitos.

Na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2006) isso implica um processo de articulação que visa à fixação de sentidos e identidades. De acordo com Mendonça (2007), tal processo resulta na produção de um discurso e óconsiste na articulação de elementos num sistema discursivo a partir de um ponto nodal ã que fixa parcialmente os sentidos desse sistema.ô Laclau (1985, apud Mendonça, 2007, p. 250). Mendonça pontua, porém, a instabilidade dessa fixação, uma vez que as contínuas suturas e cortes contribuem para a desestabilização dos sentidos.

A vontade política é alcançada sempre por meio da força, da disputa, seja agônica, seja antagônica. Consensos sociais são possíveis, mas nunca eternos: podem futuramente ser desprezados e desrespeitados mesmo pelos próprios sujeitos políticos que outrora os celebraram (MENDONÇA, 2007, p. 250).

De conformidade com a professora Maria das Dores Campos Machado, docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na área de sociologia da religião, em entrevista concedida a Talita Bedinelli, jornalista do El País, em dezembro de 2017, as alianças dos parlamentares evangélicos com grupos católicos e espíritas contribuem para sua força e sucesso de suas propostas no Senado. Na visão da especialista, a união desses grupos é instável, uma vez que as disputas fazem parte de suas vivências. Isso demonstra que, com base na Teoria de Laclau, as identidades religiosas se articulam em relação a uma determinada demanda secundarizando, momentaneamente, as suas diferenças. No caso dos parlamentares evangélicos, as alianças com outros segmentos religiosos têm visado a oposição a temáticas ligadas ao que denominam óideologia de gêneroô. Além disso, esses grupos têm se aliado na defesa de propostas que estão previstas no Projeto Escola Sem Partido. Tais discursos hegemônicos, embora contingentes e precários, implicam a exclusão de outros discursos que os contrapõem.

Assim, pensar determinada estrutura discursiva é pensar num conjunto de sentidos hegemônicos sedimentados que constituem uma determinada ordem. Evidentemente que essa ordem hegemônica pressupõe uma série de antagonismos, tendo em vista que politicamente toda constituição discursiva se, por um lado, é um ato de inclusão de sentidos, por outro lado representa uma série de outras exclusões (MENDONÇA, 2012, p. 214).

No que toca à educação, esse debate assume um lugar de importância capital, considerando que essa dimensão do social é instituidora de sentidos, muitos dos quais se hegemonizam, ainda que provisoriamente, o que implica sua constituição dentro de um jogo de forças e disputas de poder. Discussões de temas vinculados ao racismo, sexismo,

homofobia e outras formas de discriminação e exclusão social são fatores motivadores de discriminação e violência. Nessa perspectiva, discursos de oposição têm rechaçado as investidas do Projeto Escola Sem Partido, com suas tentativas de podar abordagens de cunho político e pertinentes à vida dos alunos. Nessa direção, Mendonça (2007), explica que a hegemonia pressupõe desproporção em relação ao poder, o qual traz as marcas da precariedade e contingência, possibilitando, destarte, a eclosão de discursos contra-hegemônicos, conforme se pode ver na discussão de Sevilla e Seffner (2017):

Delegar ou defender que apenas a família deve abordar estes assuntos, considerados de caráter moral, na maioria das vezes ancorados em preceitos religiosos, vai de encontro ao Estado Laico, além de ser um discurso altamente ideológico, muito distante de ser neutro ou apartidário como defendem os adeptos da ESP (SEVILLA E SEFFNER, 2017, p. 91).

Um dado curioso colocado pela professora Maria das Dores Campos Machado, é que o conservadorismo religioso é mais intenso entre parlamentares evangélicos que são líderes religiosos, do que entre os evangélicos que não atuam no cenário político nacional, incluindo os pastores das comunidades religiosas.

Uma das questões colocadas para os professores evangélicos entrevistados dizia respeito à visão que têm sobre a chamada bancada evangélica e seus posicionamentos. O que se observa, é que os docentes não partilham das mesmas visões dos referidos parlamentares. A professora Albena (36 anos), por exemplo, declara o seguinte sobre a referida bancada:

(...) é uma vergonha! Não concordo com nenhum deles (...) às vezes as pessoas dizem assim: óA bancada da tua turma!ô Eu disse: Olhe, eu não me misturo com política, não me misturo com esse povo, eu acho que as coisas devem ser bem separadas (...) (ALBENA, 36 anos).

Nessa mesma diretriz, a docente Dárcia diz que:

óa bancada evangélica é um absurdo, né, porque como é que eles vão, falam que estão lá pra defender e na realidade não estão defendendo, estão apenas querendo que sejam protegidos os deles, e a gente não pode pensar assim (DÁRCIA, 27 anos).

A fala de Albena traz a influência de um discurso que provém do seu círculo de amizades, e que expressa o descrédito com que esses sujeitos que se colocam como representantes dos evangélicos na política têm sido vistos hoje. A crítica da professora Darcia, por sua vez, traz à lume o questionamento sobre quais são os reais interesses da bancada evangélica e a quem esta serve. O professor Waldemiro (36 anos), por sua vez, expõe que muitos políticos evangélicos não nos representam com suas atitudes e posicionamentos. Sobre os parlamentares evangélicos, assim se refere a professora Tatianna:

Eu tenho assistido um pouco da TV Senado, pra tentar entender um pouco o raciocínio deles, pra ver o que eles pensam. Muitos estão se auto-beneficiando, infelizmente é o que acontece (...) aí, acaba gerando raiva, gerando intriga, porque falam dos homossexuais, e da questão das lésbicas, e da parada gay. A gente sabe que a gente tem que respeitar e amar (...).

Para Tatianna, a compreensão é de que os parlamentares citados sevem às suas conveniências pessoais, e seus discursos tidos como homofóbicos e discriminadores são motivos de controvérsias. Ao citar homossexuais, lésbicas e a parada gay, a referida docente traz à tona questões cruciais presentes nas agendas desses políticos, cujas ações têm resultado na elaboração de projetos diversos definidos a partir de suas ideologias religiosas. Um dos efeitos dessas atividades foi a exclusão das palavras ógêneroô e ósexualidadeô do Plano Nacional de Educação (PNE). Situação semelhante incidiu sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a retirada de temas ligados a gênero e orientação sexual, em dezembro de 2017. Tatianna e os demais docentes, contudo, não descartam a importância desses parlamentares.

Já temos feito algumas considerações sobre o Projeto Escola Sem Partido, especialmente no que diz respeito às suas feições conservadoras, as quais impor restrições ao debate de temas diversos em sala de aula, inclusive questões políticas. Sobre esse Projeto, os docentes entrevistados demonstram desconfiança, como a professora Paula Brito que se opõe ao projeto de lei ao declarar que é contra, uma vez que óescola tem que ter partido (...) Com certeza o professor deve despertar a consciência crítica do aluno e discutir temas polêmicas, né, as questões étnico-raciais, pois estão presente em nossa vida, tem que ser crítico a tudo, mas ponderado!ô A fala da professora Paula traz à tona o problema da restrição à liberdade dos professores no trato de temas considerados relevantes para a vida social, inclusive as temáticas étnico-raciais. Edilson Graciolli, doutor em ciências sociais e professor titular da Universidade Federal de Uberlândia, em entrevista ao jornalista Diego Leao, afirma o seguinte:

(...) o que se pretende é uma escola sem debate, especialmente sobre temas como diversidade sexual, gênero, preconceito étnico-racial, tolerância a tantas formas de diferenças e, principalmente, política (...) O projeto EsP padece, de início, de um erro elementar. Falar em escola ósemô partido significa se contrapor, em tese, a alguma escola que seja ócomô partido, o que é um absoluto devaneio. Nenhum sistema escolar é, em sentido estrito, partidário (Pina,. 2017).

Na visão da professora Samara, o projeto exprime o interesse de líderes políticos que:

óquerem uma sociedade calada (...), eles querem que os alunos cresçam se tornem adultos com a venda nos olhos, como os ouvidos bem tapados, para que tudo o que eles dizem lá que é lei vai ser lei e pronto. Então eu acho que não é uma coisa boa

não, positiva não, pelo contrário (...) Eu acho que as questões étnicorraciais e a religião africana precisa ser enfatizada, sim, na condição de conhecimento (...)

Nessa mesma diretriz, a professora Albena explica que os proponentes do projeto desejam que os cidadãos sejam alienados. Sustenta que olvidar o senso crítico em sala de aula implica na formação de um aluno passivo, que aceita e absorve tudo o que é dito. Advoga que o estudante precisa conhecer outros pontos de vista, e defende a relevância da discussão das questões étnico-raciais em sala de aula. O debate sobre esses conteúdos contribui para que os alunos questionem o preconceito e a discriminação que ocorrem com intensidade em sala de aula e em outros espaços, atingindo também os negros, diz a docente Darcia, que também não aceita o Projeto Escola Sem Partido.

Penna (2017), em seus estudos sobre o projeto EsP, menciona a existência de denúncias oriundas de membros do referido projeto concernentes à doutrinação religiosa. Na sua concepção, o que está em foco é a visão de uma escola dominada por ideias absolutizadas, o que concorre para atitudes de intolerância diante das diferenças. Para o autor, se configura, aqui, dentre outras coisas, um partido xenófobo e de etnia. O exemplo a seguir foi extraído pelo citado autor de um blog de um membro do EsP, intitulado *ÓDe olho no livro didático*:

Candomblé e Umbanda em livros didáticos de 2016 do MEC para ensino fundamental. Alunos de escolas públicas e privadas, inclusive confessionais, que estudarem com os livros didáticos de 2016 do MEC, ou seja, crianças de 6 a 10 anos, serão doutrina dos sistematicamente no Candomblé e na Umbanda (PENNA, p. 45, 2017).

A professora Walderez afirma que costuma chamar o Escola Sem Partido de *ólei da mordação*. Sua fala, contudo, reproduz algumas vozes e já-ditos advindo do cenário educacional e político, que polemizam com a proposta do citado projeto. O que está em jogo, aqui, é a desconstrução da pretensa idéia do EsP em conscientizar os alunos de seus direitos e deveres, pondo sob suspeição a atuação do professor em sala de aula e a sua liberdade de ensinar. Como bem coloca o professor Graciolli:

Tudo se daria, para esse movimento (o EsP), como se a escola pudesse ser um mundo à parte do próprio mundo real. Educar, para seus pressupostos, se resume a uma mera transmissão de informações que, em tese, não teriam nada de conflito, de disputas, de aspectos relacionados à vida na ópolis, isso é, à vida política. Trata-se, assim, de um projeto de criminalização do debate, de inspiração fascista, de pasteurização da vida, da moral e de mordação(...) O EsP é, na verdade, uma concepção de pensamento único, assentado em modelos inquestionáveis, supostamente ónaturais ou sagrados, de normatividade sexual, familiar, de nação e de organização política, bem ao sabor do que, na ditadura militar, se prestavam conteúdos como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros (GRACIOLLI, 2017).

Enquanto o projeto EsP opera a partir de uma visão educacional acrítica, na fala do professor Waldemiro, emerge o interdiscurso trazendo implícita a ideia freireana de educação como um ato político. Sobre o projeto assim se exprime o docente:

Eles, infelizmente, precisam ler mais. Recomendo pesquisar sobre heterogeneidade. Uma voz é sempre resultado de uma outra voz, ou quiçá, várias vozes. É indecoroso achar que na escola seremos "tábuas rasas" está concepção de escola sem partido não é funcional, pois ao escrevermos, ao falarmos, ao tecermos nossas considerações estamos apresentando feixes políticos. O que se tem que defender nas escolas é o direito de voz e o respeito do outro independente de sua crença, cor ou posição social. Parece uma utopia, mas é possível experienciarmos isto por meio do diálogo. Logo, considero que é uma proposta de manipulação. (WALDEMIRO, 36 ANOS)

Nessa concepção de Freire (1991), o ato político envolve valores, diálogo, leitura de mundo, projetos, visão de sociedade e, em especial, exercício do senso crítico. Sobre essa questão, a professora Tatiana também traz um já-dito ao declarar que:

Paulo Freire já dizia que não existe mais aluno-professor e, sim, professor-aluno e aluno-professor. Esse Projeto vai de encontro ao que é a educação, pois nós temos que fomentar esse tipo de debate, alimentar, não dar respostas prontas, mas deixar que as pessoas pensem. A idéia desse projeto é colocar as pessoas num quadradinho isolado e privar o pensamento (TATIANA, 31 ANOS).

Esse pensamento de Tatianna exprime uma noção de educação e da relação professor-aluno a partir de uma perspectiva dialógica, conforme exposto em *A Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire. Nessa perspectiva, o aluno não é um depósito de conhecimento ou um ser a ser adestrado, mas um sujeito histórico cujos saberes e diferenças devem ser reconhecidos. Sua autonomia e pensamento crítico, deveras, precisam ser incentivados pelo professor, situação essa deslegitimada pelas propostas do projeto EsP.

A fala de Waldemiro sinaliza para a compreensão do discurso do projeto de lei Escola Sem Partido tal e qual um mecanismo que legitima determinada visão do ser humano e de aluno como alguém cuja mente lembra uma folha em branco que precisa ser preenchida. Trata-se de outra evidência do interdiscurso, onde surge o conceito de *ótábua rasa*. Esta expressão remonta a Aristóteles, porém esteve associada ao pensamento de outros filósofos, sendo retomada por John Locke, para quem as pessoas nascem privadas de conhecimento. Nesse contexto, a experiência figura como elemento agregador de ações e saberes ao longo da vida do sujeito. O uso que Waldemiro faz do conceito de *ótábua rasa*, todavia, parece sinalizar uma compreensão de aluno e professor como pessoas que dotadas do direito de pensar, dizer, de serem consideradas a despeito de suas diferenças. No uso da interdiscursividade, o enunciador denuncia a tentativa de implementação de uma escola

desprovida de debates, imposição de um pensamento unívoco, naturalizado, padronizado e hegemônico, onde não há lugar para o pluralismo de ideias. Destarte, de acordo com Graciolli, ópensar supõe liberdade, existir exige poder colocar sob o crivo da dúvida o que a narrativa dos vencedores tenta fixar como imutávelô (GRACIOLLI, 2017).

No que diz respeito ao projeto de lei em apreço, bem como aos seus proponentes, observa-se que as falas dos docentes participantes da pesquisa indicam perspectivas diferentes. Esses professores e professoras não se opõem ao debate em sala de aula de temas que envolvam as culturas afro-brasileira. Ademais, alguns demonstram abertura a determinado enfoques duramente rechaçadas pelo EsP.

O discurso que envolve o projeto Escola Sem Partido tem uma natureza política. Nessa perspectiva, se insere no âmbito das disputas de poder, uma vez que valores são regulados, e práticas e sujeitos são significados. Mouffe (2005, p. 9, apud Mendonça, 2009, p. 8), entende por política óuma série de práticas e instituições através das quais uma ordem é criada.ô Na perspectiva pós-estruturalista e na visão da Teoria do Discurso, as ações dos sujeitos são atravessadas por sentidos, porém estes são inconstantes devido ao seu caráter precário. Dessa forma, no que tange ao discurso do EsP, este é instituidor de sentidos, contudo, tais sentidos são se configuram como uma realidade universal, dado o seu caráter de incompletude . É próprio do discurso buscar a estabilização de significados universalizando-os, porém, nem sempre tal coisa acontece devido ao jogo de forças e, mesmo que haja uma fixação, esta é marcada pela provisoriedade. O discurso EsP, disputa com outros dentro do universo educacional, e tais enfrentamentos objetivam dominar um dado espaço.

No sentido de Laclau (...), toda identidade vive numa constante busca à completude, sendo tal busca, contudo, sempre ineficaz. A hegemonia, in contrario sensu à noção de falta constitutiva ou de incompletude identitária, visa a preencher ã contudo, insistimos, sempre de forma ineficaz ã essa ausência de plenitude. Laclau entende por óhegemoniaô uma relação em que um conteúdo particular assume, num certo contexto, a função de encarnar uma plenitude ausenteô (MENDONÇA, 2009,p. 159).

Os discursos dos proponentes do EsP, bem como do professores e professoras entrevistados, extrapolam os limites da fala, uma vez que representam ações que constituem práticas que influenciam suas posições enquanto sujeitos na estrutura social. Tais discursos, no contexto educacional, terminam por refletir as ligações políticas e posições hegemônicas desses sujeitos sobre o que é permitido ensinar ou excluir do contexto escolar.

Os sujeitos da pesquisa admitem ser a escola um espaço plural, a despeito de manifestarem algumas restrições a certas abordagens ligada às culturas de matriz africana, a exemplo da religião, conforme se verá no decorrer desta exposição.

Quando indagados sobre o que pensavam acerca do atendimento dessas demandas em sala de aula, os docentes se mostraram abertos e sensíveis à ideia. A maioria, inclusive, afirma trabalhar com esses conteúdos em sala de aula. A professora Girlana considera importante, pois acredita que é uma forma de valorizar as diferenças. Mas essa diferença se confunde com diversidade. A docente Patrícia, por seu turno, ressalta o valor de se conhecer raiz do povo brasileiro. Já a professora Samara, salienta que a iniciativa é positiva, pois é uma forma de combater a discriminação. Sobre a Lei 10639/2003, assim se exprime Samara:

(...) a gente tem assim a possibilidade de passar para os nossos alunos todas as lutas dos negros daquela época até hoje, uma luta que a gente sabe que não findou, né, a gente sabe que o preconceito ele tá aí, ainda existe, mas é uma forma de as escolas trabalharem toda a diversidade cultural que eles trazem pra gente, mas também da gente vivenciar as lutas que eles tiveram de uma liberdade que a gente sabe que ainda hoje ela existe embutida (SAMARA, 52 anos).

Embora conceba a importância de se discutir esses conteúdos na escola e de reconhecer que o preconceito é uma realidade, o discurso de Samara apresenta uma visão de negro vinculada à situação de escravidão.

Nesse contexto, a docente Albenia pontua a importância do ensino de outras culturas e da valorização do negro, especialmente se se considerar que a escola é um ambiente onde o preconceito aflora com frequência. Parte da concepção do espaço escolar como formador de cidadãos, reforçando que isso implica em mostrar à criança o que há no contexto social. Esse conhecimento é necessário para o jovem e o adolescente, uma vez que é necessário desenvolver respeito e conhecimento sobre um povo de tanta importância, argumenta a professora Walderez, lembrando a figura de Nelson Mandela como um homem digno de respeito devido às suas lutas.

Para a professora Darcia, deve-se enfatizar o ensino da história e culturas de matriz africana, uma vez que os docentes se restringem apenas ao dia 20 de novembro. Nessa diretriz, a docente Tatianna frisa a necessidade de se dar mais visibilidade à cultura afro-brasileira, considerando que esse debate em sala de aula poderá favorecer um outro olhar. Para essa docente, existe muita agressão, depois muitos dizem que o que vem do negro, o que vem da cultura negra não presta (...) A gente tem que valorizar as diferenças! Diante disso, o professor Waldemiro, pensando sobre a Lei nº 10.639/2003, declara ser esta um avanço para a educação, pois se trata de uma oportunidade de dar voz às expressões culturais silenciadas

pelas visões hegemônicas que minimizam as culturas de matriz africana. Porém, esse enfoque não deve conduzir a um desprezo por outras manifestações culturais. Através do interdiscurso, o referido professor evoca um já-dito de Paulo Freire:

Aqui podemos até refletir no que Freire diz sobre a luta política da minoria, assim: é importante que o ser menos se torne ser mais, mas quando este ser menos for ser mais precisa ser restaurador e jamais um opressor. Educamo-nos para a liberdade e entender o outro em todas as suas dimensões (WALDEMIRO).

A menção à ideia freireana é uma forma de reforçar o cuidado em não menosprezar outros traços culturais com base em reificações de determinadas culturas. O ser menos para Freire é expressão da desumanização resultante das estruturas injustas que redundam em opressão por parte dos dominadores. A vocação do ser humano reside no ser mais, porém não devem usar dessa condição para encarnar a figura do opressor.

É importante pontuar, aqui, a presença do interdiscurso nas falas dos entrevistados, as quais mostram-se atravessadas por discursos midiáticos, acadêmicos, educacionais, políticos, e das relações interpessoais. Nesse aspecto, o que já foi dito interliga-se ao que se diz. No que diz respeito a essa questão, Possenti (2009) ressalta que na interdiscursividade, dizeres são proporcionados, os quais incidem sobre a forma como o sujeito configura e traduz uma dada situação discursiva. Para Carneiro e Rodrigues (2007), com base em Orlandi, há um movimento dos discursos em direção a outros já-ditos que o precedem (Maingueneau, 1997) e com ele mantém uma relação de legitimação ou oposição.

4.1.3 Dicotomia Religião-Cultura

Já tem sido observado neste trabalho que o ser humano é dotado de habilidades criadoras e recriadoras, através das quais transforma o contexto onde vive. Com isso, evidencia-se sua dimensão cultural. A cultura, na argumentação de Lopes e Macedo (2011, p. 184), é um repertório de significados, um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros. Enquanto teia de sentidos, a cultura é instituída no âmbito da história e da sociedade. A cultura significa o sujeito e o mundo à sua volta, como resultado de todo um processo de aprendizagem.

A religião figura como um dos elementos integrantes da cultura. É constituidora de significados, de identidades pessoais e dos *ethé* de um povo. Sua representação pública é um dos elementos que lhe confere relevância.

Observou-se uma tendência no discurso dos entrevistados no sentido de estabelecer uma dicotomia entre religião e cultura. Mais da metade dos entrevistados realiza essa separação, com exceção de uma professora. A docente Girlana, por exemplo, ao ser indagada se realizaria atividades em sala de aula com enfoque nos orixás e rituais das religiões de matriz africana, assim se expressou:

Eu não adentraria, porque como diz, a gente tem que trabalhar a cultura, aí eu já estaria não só entrando na questão da cultura, mas também na questão da religião, e religião é coisa assim que pra você entrar você tem que ter muito conhecimento e eu não concordo com a religião do africanos, essa religião, ta! Eu não! Com certeza eu não me interessaria em estudar e desenvolver esse trabalho! Eu ia por outro viés (GIRLANA).

Ao dizer óeu não adentrariaô, Girlana, de tradição neopentecostal, se refere ao fato de não estar disposta a trabalhar conteúdos relativos às religiões e matriz africana porque, na sua ótica, estaria extrapolando os limites da legislação educacional, ao entrar no nesse campo que, para ela, não faz parte da cultura. Isso fica evidente através do uso da expressão ócomo dizô. Embora Girlana advogue que é preciso ter conhecimento para trabalhar com religião na aula, afirma, em seguida, que não concorda com a religião dos africanos. A expressão óessa religiãoô, parece apontar para um certo desprezo. Ainda, para evitar lidar com o assunto, Girlana diz que não seria do seu interesse estudar ou desenvolver um trabalho com ênfase na religião africana e afro-brasileira.

Em outro momento da entrevista, quando opinou sobre a forma de lidar com alunos que estivessem portando marcas de curas no braço ou uso de adereços do Candomblé, Girlana, diz: óEu vejo a religião como algo separado (...), então eu faço diferença, sim, cultura em termos de tradição, forma de agir, de se vestir, de se portar, de alimentação, e tantas outras coisas, mas a religião é diferente (...)ô. É interessante notar que, aqui, Girlana declara com veemência a diferença entre religião e cultura. Nesse caso, não é evocado o argumento da legislação. É bom salientar, que o marco legal não faz essa distinção, ao contrário, orienta o professor a ensinar o respeito pela religião do outro.

Albeny, participante da Igreja Presbiteriana Renovada, mestre em Oceanografia também assinala uma dicotomia religião-cultura, mas admite que nem sempre é possível fazer essa separação. A sua crença religiosa é colocada como parâmetro definidor do nível de envolvimento com as dinâmicas culturais.

Eu procuro separar, mas tem um momento em que a gente não consegue separar totalmente, agora, a gente precisa refinar, nós como cristãos não podemos ficar totalmente fora da sociedade, a gente não pode também achar que tudo o que ta na cultura não devo fazer, não devo participar. É lógico que eu posso participar, mas

com limite, até onde isso não ferir a minha identidade como cristã. Religião faz parte da cultura, de alguma forma faz (...) (ALBENY).

Na fala de Samara, membro da Igreja Batista, cultura e religião são coisas separadas. Porém, demonstra ambiguidade nas suas declarações, uma vez que há uma imprecisão no seu discurso ao afirmar que a religião pode surgir no âmbito da cultura. Na fala de Samara, a cultura aparece como uma realidade limitada ao saber de um povo, enquanto a religião é esvaziada de seu conteúdo cultural, quando apenas associada ao termo religar:

São realidades separadas! Cultura é o saber de um povo, religião vem da palavra religar e só se religa se alguém se desligou! Religar a quem? A Deus! Religião e cultura, duas coisas diferentes! A religião pode surgir dentro do âmbito de uma cultura, pode, sim (SAMARA).

Em Waldemiro Santos, membro de igreja Batista, a religião é mais um dado da culturalidade. A cultura pode apresentar-se interligada à religião, mas não necessariamente vão sempre estar interligadas. Observa-se aqui uma ambiguidade semelhante na fala desse professor.

Diante desses posicionamentos, é importante que sejam feitas algumas considerações. Primeiro, torna-se complicado sustentar a dicotomia entre religião e cultura, especialmente diante da inconsistência de argumentos que tentam colocar a religião como uma manifestação desarticulada das produções e criações humanas. A religião é um fenômeno cultural, nela se inscrevem discursos e práticas que revelam cosmovisões e que repercutem em várias esferas da sociedade. De acordo com Martino (2016):

Mesmo em sociedades ditas laicas, a religião pode ser entendida como um vetor de monta em muitos espaços e momentos do cotidiano desde a discussão e a tomada de decisões políticas, influenciando nas relações internacionais, até as práticas cotidianas, propondo códigos de conduta social no espaço público e regulando os usos do corpo e das relações afetivas no âmbito privado. Dessa maneira, a presença da religião não está circunscrita às suas práticas dogmáticas internas, mas como uma prática cultural com implicações políticas e culturais (MARTINO, 2016, p. 145)

Martino ressalta o lugar da religião na produção de identidades culturais, também a percebe enquanto sistema que atribui sentidos à vida dos sujeitos. A religião também é vista como um espaço de disputas que perpassam esferas diversas do social, inclusive demandas étnicas. As grandes religiões da humanidade não surgiram num vácuo, mas irromperam dentro de um ambiente histórico e cultural específico.

As enunciações desses sujeitos apontam para algumas possíveis explicações no tocante à distinção entre religião e cultura. Inicialmente é possível observar que todos os respondentes que declararam essa separação, o fizeram no contexto da pergunta relativa à percepção que

tinham sobre as culturas africanas e afro-brasileiras. Os posicionamentos dicotômicos também se evidenciaram no âmbito da indagação sobre como poderia ser a relação do docente com alunos adeptos do candomblé. À medida em que a palavra cultura foi associada às manifestações negras e à religião afro-brasileira, foram se esboçando, de forma mais clara nas falas desses sujeitos, os possíveis motivos pelos quais operam com essa separação.

Tudo indica que no confronto com as determinações previstas na Lei 10639/2003, a dicotomia religião-cultura é evocada como estratégia principal para a não implementação do ensino concernente às manifestações religiosas africanas e afro-brasileiras. Isso aponta para um significativo processo de resistência e discriminação no que tange a essas expressões. No caso de Gislane, a separação é declarada de forma taxativa, como também sua discordância, e ela ainda aciona o marco legal como parte de suas justificativas para a dicotomização. Nesse caso, está implícito no seu discurso que a Lei 10639/2003 e os demais dispositivos legais sobre a obrigatoriedade do ensino das culturas de matriz africana incidem sobre o elemento cultura, mas não sobre a religião.

As falas desses sujeitos refletem discursos e práticas instituídas num jogo de disputas que indicam seus posicionamentos políticos. Ao dicotomizarem religião e cultura, essas enunciações mostram o lugar de invisibilidade da religião na prática pedagógica desses professores e professoras. Enquanto posicionamentos hegemônicos, assumem estatuto de verdade e acabam por determinar quais as temáticas que devem ser contempladas ou excluídas no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, entende-se que uma perspectiva discursiva intenta questionar esses discursos legitimados, salientando que são construções históricas, marcadas pela contingência, instabilidade e precariedade, ainda que pareçam inabaláveis. Nessa direção, por em questão tal perspectiva, coloca a alternativa de aberturas em hegemonias fortes que, de tão consolidadas, parecem ser "naturais" (LACLAU, 2011, apud OLIVEIRA; ALMIRANTE; NASCIMENTO, 2013, p. 3).

Considerando esse caráter instável do discurso, é interessante destacar que uma docente manifestou uma visão sobre a relação religião e cultura diferente dos demais. A professora Tatiana, que frequenta a Assembleia de Deus, sustenta que "ó(...) religião e cultura, há uma relação total! A religião faz parte do meio cultural e ela forma o cidadão. O cidadão traz um pouco das suas origens, do seu modo de ser, até da alimentação, então, a religião envolve tudo isso." Essa enunciação, além de não separar religião e cultura, mostra a compreensão de que a religião exerce influência sobre a identidade do sujeito. Pressupomos que esse posicionamento se deve a uma maior sensibilidade da professora Tatiana no trato da

questão. É possível que essa maneira de ver a cultura africana e afro-brasileira tenha uma certa relação com o fato de essa professora ter um irmão que é adepto do Candomblé. Em conversa pós-entrevista, Tatiana disse que muitas vezes conversa com o irmão sobre as opções religiosas de ambos e que ele, às vezes, levava para casa objetos utilizados nos rituais de culto do terreiro que frequenta. Apesar de Tatiana mostrar restrições em relação aos rituais da religião do candomblé, como será visto mais adiante, seu discurso não configura uma visão dicotômica entre religião e cultura. Ademais, a pergunta sobre essa relação foi feita em contexto semelhante ao dos demais docentes.

É interessante trazer à lume, aqui, o pensamento de Butler sobre o sujeito, conforme exposto no capítulo 3. Para essa autora, o sujeito está sempre se resignificando a partir dos processos sociais instáveis, bem como de seu envolvimento com as estruturas de poder, conforme Furlin (2013). Essa dinâmica de experiências e resistências implica na construção da subjetividade. Embora o sujeito em Butler não seja concebido como uma realidade atravessada pela liberdade absoluta, enquanto agência, ele traz em si o potencial de desconstrução de sentidos e estruturas estabilizados que o limitam.

4.1.4 Folclorização, Exotização e Essencialismo Cultural

Javorsk (2017) explica que as tradições populares se constituem numa das formas através das quais a identidade pode ser analisada. Com base em Canclini (1989), explica que no mundo contemporâneo, dispositivos políticos e sociais lançam mãos desses conceitos no processo de produção das identidades no contexto social.

A identidade seria legitimada pela óteatralização do poder, ritual por meio do qual se manifestam as tradições e patrimônios, usada com o objetivo de delimitar as diferenças entre os grupos. Essa teatralização consiste em simular que existe uma origem comum, uma substância fundadora que ligaria os indivíduos em torno de um mesmo ideário (...) Músicas, vestimentas, festividades e comidas típicas são retratadas (...) de forma a legitimar a identidade construída politicamente (JAVORSK, 2017, p.7).

O autor acentua que Canclini destaca que não há um questionamento dessas representações, o que contribui para a perenização da ideia de que há um legado fixo e estável. Nessa direção, culturas nacionais, frutos de um processo demarcatório, bem como grupos minoritários são vistos sob o prisma folclórico. Suas produções artísticas são

exaltadas, mas isso não significa que esses grupos e seus mecanismos de trabalho sejam reconhecidos.

O exotismo é visto como um fator relacionado à folclorização, visto que se expressa na diferença e visualização da diversidade. Nele não reside, obrigatoriamente, concepções fundadas no preconceito. No que tange à exotização, esta incorre numa redução do outro a algumas particularidades estabelecidas no âmbito social. Tais singularidades são essencializadas e muitas vezes remetem a dinâmicas raciais e culturais.

Estudiosos no campo do currículo, a exemplo de Lopes e Macedo (2011), mencionam a questão da exotização em determinadas concepções sobre a cultura de determinados grupos, o que incide diretamente sobre a forma como esses grupos e suas expressões culturais são trabalhadas na escola.

Durante as entrevistas realizadas, os docentes foram indagados sobre a cultura africana e afro-brasileira e sua abordagem em sala de aula e qual o conhecimento que tinham sobre a Lei 10.639/2003. Vejamos alguns fragmentos de falas desses participantes:

Girlana:

Conheço, sim, e nós trabalhamos com a cultura afro-brasileira na sala de aula, nós trabalhamos, damos ênfase a tudo o que eles fazem, a alimentação, tudo (...) a gente tem que trabalhar a cultura (...) e religião é coisa assim que pra você entrar você tem que ter muito conhecimento e eu não concordo com a religião do africanos (...) com certeza eu não me interessaria em estudar e desenvolver esse trabalho, eu ia pro um outro viés (...) do alimento, da vestimenta, da musicalidade, da alegria de um povo, da beleza do que o povo é (...)

Paula:

(...) eu acho bonita, colorida, porém eu não conheço bem a fundo pra dar um conceito mais aprofundado.

Samara:

Pronto, recentemente nós trabalhamos duas danças que foi o samba de roda e a capoeira, só que dentro dessas danças tem uma história, então a história foi mostrada. Eu acho bonita (...) elas trazem muitas coisas boas pra gente (...) porque existe uma variedade muito grande, não é, em todos os contextos a gente vê a questão da alimentação, a gente vê a questão das coisas que a gente usa pra se embelezar, mas também tem a questão das danças que é muito bonita (...) dia 20 de novembro foi um dia que foi determinado juntamente com essa Lei pra ser vivenciado o Dia da Consciência Negra e a gente tem assim a possibilidade de passar para os nossos alunos todas as lutas dos negros daquela época até hoje, uma **lutas** que a gente sabe que não findou. Agente sabe que o preconceito ele tá aí, ainda existe, mas é uma forma de as escolas trabalharem toda a diversidade cultural que eles trazem pra gente, mas também da gente vivenciar as lutas que eles tiveram de uma liberdade que a gente sabe que ainda hoje ela existe embutida Mas eu vejo isso como positivo.

Albena:

(...) eu concordo com as danças, como, por exemplo, a capoeira, as comidas (...)

Tatianna:

(...) muitos dizem que o que vem do negro, o que vem da cultura negra não presta...a questão do cabelo, a questão de tudo, e muitas coisas as pessoas nem conhecem como a questão da feijoada, típico, alimento que os negros construíram (...)

Podemos observar que a ênfase em sala de aula recai sobre temas como alimentação, festas, vestimenta, dança, música, alegria, beleza e o colorido, etc. A religião não integra o elenco de temas a serem discutidos com o aluno. É um tema silenciado nas atividades dos docentes. Girlana, por exemplo, afirma que trabalha muito sobre a cultura afro-brasileira em sala de aula, mas se contradiz depois, ao dizer que não concorda com a religião dos africanos. Acrescenta que não teria interesse em trabalhar questões religiosas. Nas colocações de Samara, surge o tema do dia 20 de novembro.

Os discursos sobre o negro e as culturas africanas e afro-brasileiras são, em grande parte, são atravessados pela lógica da exotização. Nesse contexto, celebra-se uma identidade essencializada. As Teorias Pós-Coloniais, nesse sentido, têm empreendido um trabalho de desconstrução desses discursos fixistas engendrados em processos hegemônicos de poder, desde o período da colonização. A concepção de uma identidade única e inalterável é desestabilizada.

A identidade torna-se uma celebração móvel formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eixo coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo deslocadas (HALL, 2006 apud MEIRELES, 2012, p. 5).

Uma das dificuldades com essas práticas discursivas que reverberam na prática pedagógica, consiste numa visão marcada por estereótipos. Na maioria das escolas os professores e professoras não dispõem de material adequado para o tratamento do tema, e os que estão disponíveis reforçam uma representação do negro e de suas manifestações culturais ainda vinculadas a uma história centrada no tema da escravidão e no sofrimento dos negros. Ademais, é recorrente a apresentação do negro na posição de escravo. Com isso, os mecanismos de disputas de sentidos que subjazem a essas escolhas e determinações temáticas são ignorados.

A Teoria do discurso sustenta que não há identidades estáveis, e mesmo quando ocorre uma fixação, esta é contingente e precária. Nesse sentido, a identidade se constitui numa possibilidade sempre aberta a reconstruções, o que a torna impossível de ser domada. Se assim não fosse, seu potencial criador de vislumbres intrínsecos ao imponderável, se anularia. Assim, uma educação que enfoque as culturas de matriz africana, deve desafiar-se a transcender os limites do exótico.

4.1.5A Redução da Diferença à Diversidade

Já têm sido pontuadas as controvérsias em torno dos conceitos de diferença e diversidade. Isso se deve em grande parte aos múltiplos sentidos que podem estar ligados a esses termos. Silva (2000) adverte que a indistinção entre essas palavras, reverbera em concepções essencializantes, que acabam ocultando as desigualdades e diferenças. Uma das explicações, de feição multiculturalista, opõe os dois termos, os quais podem ser pacificadas pela tolerância sem que a ordem social seja fragmentada, imperando, assim, a estrutura hegemônica.

De acordo com Bhabha (...) Costa (...) e Hall (...), enquanto a diversidade é dada, a diferença é construída no processo mesmo de sua manifestação. Ela não seria uma entidade ou expressão de um estoque cultural acumulado e sim um fluxo de representações, articuladas ad hoc, em contraposição à idéia de identidades totalizantes, puras e essencialistas (ANDRADE, 2011, p. 8)

Nas discussões de Silva (2011) sobre essa temática, as diferenças produzem diferenças e estas não exigem pacificação, uma vez que não são paradoxais.

Nas entrevistas realizadas, o tema da diferença parece, porém como sinônimo de diversidade, inclusive evocando-se a perspectiva multicultural. Diante do questionamento sobre qual a opinião a respeito do ensino da cultura africana e afro-brasileira na escola, assim se expressou a professora Girlana:

Eu acho muito importante, a valorização, das diferenças culturais, pois nós somos um povo multicultural, o Brasil é um país continental onde existem várias culturas dentro do mesmo continente e, no entanto, falamos todos a mesma língua, e é muito importante que a gente não só conheça, como valorize e respeite.

No primeiro fragmento de fala, Girlana opera com uma visão multiculturalista. A diferença é compreendida no sentido de diversidade, o que implica o encobrimento da diferença, da singularidade do outro. Um exemplo disso é o argumento de que falamos todos a mesma língua. Evidentemente que o Brasil tem um idioma oficial, porém esse discurso tende a uma universalização das culturas. O Brasil tem hoje o português e a libras como línguas oficiais. O Censo de 2010, enumerou 274 línguas de diferentes etnias no país. A palavra respeito foi a mais recorrente nas entrevistas; aparece em torno de vinte vezes. Em relação à palavra respeito, em Silva (1999), remete a uma essencialização da cultura, as quais são vistas como realidades definidas e dependentes do respeito. Assim, Silva advoga que o importante é conhecer os mecanismos de poder que subjazem às dinâmicas culturais. Num outro fragmento de fala, onde Girlana explica como agiria diante de um aluno que portasse marcas de cura no braço e usasse adereços ligados ao candomblé, a tolerância também é evidenciada:

(...) o amor, ele faz com que a gente respeite o outro, as diferenças, porque ele aprendeu assim, né, a criança ela aprende, ela traz dos pais o conhecimento, dos avós, e ela reflete aquilo que ela aprendeu, então, ela não é responsável por aquilo, agora quando ela tiver adulta, ela vai poder escolher e enquanto isso, a gente trata com amor, a gente acolhe e respeita, eu ensinaria os alunos a respeitar, sobretudo, respeitar (SAMARA)..

Paula, sobre a mesma questão diz: “Eu tentaria ao máximo não julgar, né, a criança, até porque é uma criança, e tratá-la de forma igual, como as outras, independente dessas características, ia ser um pouco difícil, mas eu ia por essa linha.” Para Silva (2011) a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável (SILVA, 2011).

Tatianna, em dois momentos fala da diferença. No primeiro, sua fala parece indicar a diferença enquanto singularidade do outro: “Apesar de todas as diferenças, a gente não pode estranhar a diferença do outro, a gente tem que amara acima de tudo.” Entretanto, na resposta sobre sua opinião a respeito do aluno que usa marcas de cura e adereços do candomblé, ela diz:

Se uma criança passasse por essa situação em minha sala de aula, eu exigiria que as crianças agissem com respeito, porque essa é uma opção da família dele, é uma opção dele, então a gente tem que respeitar e amar as diferenças. A gente pode não concordar, mas a gente é obrigado a respeitar, pois o respeito é fundamental (...).

Silva (2011) argumenta que uma política pedagógica significativa, para além de celebrar, tolerar e reconhecer a diferença, deve questioná-las, especialmente quando essa

diferença é tratada de forma fixista. Ressalta a necessidade de investigar seus mecanismos de produção, com o fito de descobrir formas de subvertê-la.

4.1.6 Entre a Invisibilidade e a Visibilidade: as religiões de matriz africana na corda bamba

No âmbito da sociedade são produzidos discursos de variados matizes, os quais expressam sentidos que exercem influência sobre a sociedade. Muitos desses significados, ao se tornarem hegemônicos, passam a ser percebidos como verdades inquestionáveis e absolutas. De acordo com Fernandes e Souza (2016):

Na sociedade brasileira, assim como em outras, as representações que prevalecem são construídas por narrativas hegemônicas, capazes de representar um grupo social em detrimento de outros. Essas representações foram construídas mediante a ótica eurocêntrica, que institui sentidos de normalidade e anormalidade, estabelecendo como norma padrão o homem, branco, heterossexual, cristão. Os indivíduos que não correspondem a esse padrão são vistos como desviantes, abjetos, e excluídos socialmente. (FERNANDES; SOUZA, 2016, p. 104).

De acordo com os autores, os discursos racistas, na sociedade brasileira, têm se apresentado como um fator de exclusão que se exprime em denegação ou falseamento da diferença e da alteridade das pessoas negras. Nesse contexto, representações estereotipadas com base em concepções essencialistas resultam em práticas de inferiorização e discriminação, sendo a religião um dos elementos mais hostilizados, no contexto das culturas afro-brasileiras e africanas. Silva (2007), em estudo sobre a questão da intolerância religiosa, advoga, por exemplo, que há algumas semelhanças entre o neopetencostalismo e as religiões de matriz africana, no entanto, identifica a presença de antagonismos que se expressam muitas vezes, por meio da violência simbólica e mesmo física (SILVA, 2007).

Essa realidade remete às reflexões de Mendonça (2012, p. 207-208), para quem o social é atravessado por discursos imersos em disputas e antagonismos. Na perspectiva da Teoria do Discurso, esses antagonismos são parte constitutiva dos discursos, ou seja, se formam a partir da ameaça real oriunda de outros discursos. O autor ressalta, igualmente, a instabilidade desses antagonismos, pois, da mesma forma que as identidades são ameaçadas por algo que está fora delas, eles também são perpassados pela precariedade e instabilidade, Howart (2000, p. 106, apud MENDONÇA, 2012, p. 208). Nesse contexto, o antagonismo não permite que eu seja uma completa presença de mim mesmo, uma vez que nele se expressa a

negatividade que impede a totalidade das identidades, Laclau e Mouffe (1985, p. 125, apud MENDONÇA, p. 209, 2012).

Enquanto instituição social, a escola se configura como um espaço que produz sentidos, os quais incidem sobre os sujeitos, significando-os. Na visão de Munanga (1996), do espaço escolar podem emergir representações desfavoráveis aos negros, porém isso não retira da instituição escolar sua capacidade de constituir outros significados que contradigam os discursos discriminadores.

A análise dos discursos de instituições educacionais e seus atores, especialmente docentes, mostra que as discussões em torno das políticas de ações afirmativas, especialmente as que dizem respeito ao ensino da história e culturas afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas, apontam para um cenário de lutas e disputas de sentidos. Nesse contexto de disputas, onde as enunciações dos sujeitos definem o que deve ser ensinado ou não. Dessa forma, alguns conteúdos recebem visibilidade, em detrimento de outros que são calados por não se coadunarem com os posicionamentos hegemônicos privilegiados.

Conforme tentamos demonstrar na exposição sobre a legitimidade do ensino, os docentes evangélicos entrevistados não se opõem ao tratamento de conteúdos que ponham em evidência as culturas de matriz africana em sala de aula, contudo, a maioria apresenta grandes dificuldades de lidar com o tema religião.

É importante lembrar o que foi pontuado no início desse capítulo sobre a dicotomia entre religião e cultura. De fato, os docentes exibem problemas relativos à compreensão dessa relação, no entanto, entendemos que a distinção se deve muito mais à relutância em inserir a temática religiosa. Ao longo das entrevistas, observamos que os docentes falavam com certa espontaneidade sobre a legislação educacional aplicada a essas demandas educacionais, bem como sobre a forma como desenvolvem atividades sobre as expressões culturais afro-brasileiras em sala. No entanto, à medida em que a entrevistadora colocava questões relativas à ênfase da religião no ensino, os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, recuavam e traziam à lume o preconceito e a discriminação em relação às religiões de matriz africana.

A professora Girlana, foi a primeira a ser entrevistada e, antes mesmo de mencionarmos o tema religião, ela expressou estabeleceu a dicotomia entre religião e cultura. Ao perguntarmos sobre sua opinião sobre as culturas afro-brasileiras e africanas, a docente diz:

Bem, a cultura como o próprio nome diz, né, é a tradição de um povo, mas que vem inserida nela valores, né, crenças e aí a tradição africana, ela traz a sua religião e eles fazem questão de dizer que é uma religião, não é cultura, eu ouço muitos deles

dizerem em entrevistas na TV, né. Eu não compactuo com essa religião porque eu tenho a minha fé alicerçada em Jesus. Eu vejo a religião como algo separado, inclusive, eles mesmos, muitos deles já ouvi dando entrevista na televisão, que eles fazem questão de enfatizar que aquilo não é cultura, é a religião que eles professam, e a fé deles, né, então eu faço diferença, sim, cultura em forma de termos de tradição, forma de agir, de se vestir, de se portar, de alimentação, e tantas outras coisas, mas a religião é diferente.

No ano de 2014, surgiu uma grande polêmica em torno da afirmação do juiz federal Eugenio Rosa de Araújo, da 17ª Vara Federal do Rio. Segundo o citado magistrado, as religiões afro-brasileiras não são religiões, uma vez que não contêm os traços necessários de uma religião por não terem um texto-base (como a Bíblia ou o Corão), uma estrutura hierárquica nem um Deus a ser venerado (BRISOLA, 2014). Nesse período ocorreram diversas manifestações e protestos por parte de entidades nacionais contrárias aos pronunciamentos do referido juiz. Adeptos do Candomblé e da Umbanda saíram às ruas. Um dos discursos de oposição a essa ideia, veio da parte de um líder da Umbanda:

Realmente, não há uma hierarquia nem um código canônico que oriente as religiões de origem africana, mas isso não faz com que elas não sejam religiões. Além de serem religiões, o candomblé e a umbanda são filosofias de vida e manifestações culturais enraizadas no Brasil, afirmou Manoel Alves de Souza, presidente da Federação Brasileira de Umbanda (GRELLET, 2014).

Enquanto a professora, em seu discurso, estabelece uma distinção, contudo, o líder da Umbanda desconhece tal separação. Algumas questões podem ser colocadas aqui: será que as manifestações contra a fala do juiz em vez de indicarem uma dicotomia religião-cultura, não se constituem muito mais no reflexo de uma oposição à banalização, ou à possibilidade do esvaziamento do elemento transcendental-sagrado de suas expressões religiosas, colocadas no mesmo patamar de outras tradições ou como simples produções históricas? Outra questão tem a ver com a evocação do discurso midiático por parte de Girlana e o uso que ela faz para justificar seu posicionamento. Carioca (s/d), debatendo sobre as formas como uma enunciação pode ser referenciada, afirma:

Entre o discurso citado e o que cita produz-se um distanciamento que constitui um fenômeno de grande interesse para a análise do discurso. Uma questão importante é a razão de um locutor introduzir uma citação de outro no seu discurso. O distanciamento entre o discurso citado e o que cita é normalmente ambíguo: pode-se dizer que o que eu digo é verdade porque não sou eu quem o digo, como também o contrário. Ao mesmo tempo que o locutor citado é um não-eu em relação ao locutor que cita, ele constitui também uma autoridade que protege o discurso do locutor responsável (CARIOCA, p. 830).

Ao ser indagada se desenvolveria atividades em classe enfocando os as religiões afro-brasileiras e os orixás, Girlana, como já foi demonstrado em outro momento, parece se apoiar numa suposta interpretação da legislação ao afirmar:

(...) como diz, a gente tem que trabalhar a cultura, aí eu já estaria não só entrando na questão da cultura, mas também na questão da religião, e religião é coisa assim que pra você entrar você tem que ter muito conhecimento e eu não concordo com a religião do africanos, essa religião, tá! Eu não! Com certeza eu não me interessaria em estudar e desenvolver esse trabalho! Eu ia por outro viés (SAMARA).

O outro viés de Girlana tem a ver com a ênfase na dança, na musicalidade, no vestuário, na alimentação, o que aponta para uma tendência à folclorização. De qualquer forma, isso caracteriza uma seleção, a partir de sua crença religiosa e de sua visão sobre essas religiões, daquilo que pode ser trabalhado em classe ou não. Nesse caminho segue a professora Walderez quando enuncia: ÓApresentar, apresento sim, enfoco, não apresentando como uma religião (...).

O que se pretende destacar, aqui, é que a dicotomia religião e cultura é estabelecida, principalmente, como uma forma de fugir ao confronto com a possibilidade de trabalhar as expressões religiosas em sala de aula. Como podemos ver na fala de Girlana, outro argumento utilizado que demonstra o receio do contato com o conteúdo religião é o da falta de preparo e capacitação. Tal discurso também aparece entre outros docentes:

(...) Eu nunca trabalhei e não tenho propriedade para trabalhar esse conhecimento. Talvez se eu tivesse um conhecimento, uma aula com alguém explicando, de fato, como era eu ia verificar se de fato eu trabalharia, mas, no entanto eu não trabalharia. Eu preciso, primeiro conhecer, pra poder saber se eu faria ou não, eu não conheço os Orixás, eu não conheço os nomes, aí eu não sei (PAULA).

A professora Paula inicia dizendo que não se sente preparada para discutir esses assuntos em sala de aula e até aventa a possibilidade de fazê-lo caso detivesse algum domínio sobre o tema, contudo, expressões como ótalvezô, óeu ia verificarô, ósaber se eu faria ou nãoô, indicam que a falta de conhecimento não parece ser a razão para evitar tais conteúdos. Ao afirmar ómas, no entanto, eu não trabalhariaô, assinala uma posição de sujeito perplexo diante da perspectiva desse trabalho na escola.

Durante a aula, sendo bem sincero, eu teria de ter maiores informações e preparo, pois respeito as orientações religiosas plurais, mas há temas que desconheço. De forma geral, se no componente curricular houvesse a necessidade de falar teria que estudar, mas não tenho propriedade para ministrar tal tema e, com foco na minha formação religiosa, teria que orar e entender a resposta de Deus para este quesito. Porém, hoje minha resposta seria não (WALDEMIRO).

O professor Waldemiro, além de alegar desconhecimento e falta de informação, parece ignorar as implicações da própria legislação que diz conhecer, ao se mostrar incerto sobre as disposições curriculares. Ademais, fala a partir de sua posição enquanto evangélico e recorre o ao discurso religioso colocando-o como autoridade que determina suas escolhas enquanto professor. Respondendo à questão sobre o enfoque da religião de matriz africana na escola, a docente Samara é categórica ao declarar que não ensinaria. De forma contraditória tenta sustentar sua posição afirmando que:

(...) os alunos precisam ter conhecimento do que a cultura traz, mas eu acho que em sala de aula esse não é o papel do professor (...) eu, enquanto professora, eu não me sinto no direito, porque hoje nos temos uma diversidade de religiões, nos temos católicos, evangélicos, meninos espíritas que fazem parte da umbanda, mas aí eu não tenho o direito de chegar e trazer pra sala de aula uma coisa que eu sei que vai mexer com a vida espiritual de muita criança, e eles confundem, eu entendo que eles confundem, porque, porque se eu tenho uma base católica, uma base cristã e eu tenho uma base da umbanda, a gente termina que meio inculcando na cabeça das crianças que elas devem seguir aquilo ali por é bonito, porque é colorido, porque é animado, por que ela não tem ainda a maturidade de escolha, não é! (SAMARA).

Primeiramente, o discurso da dicotomia evidente em outro momento da fala dessa professora não aparece aqui. Nesse fragmento a religião surge, contraditoriamente, como parte da cultura. Subsequentemente, a docente traz o discurso do papel do professor como forma de driblar uma responsabilidade que faz parte do ofício docente. Samara também recorre ao discurso da diversidade religiosa aliada a uma estranha óvisão do ensino sobre a religião de matriz africana como se fosse proselitismo religioso. Explicando a forma como trabalharia em sala de aula, percebe-se que Samara busca o caminho da folclorização: ÓÉ, assim, eu não faria e não faço, tanto que quando eu vou trabalhar eu sempre procuro trabalhar a culinária, as danças... Mas eu não vou para esse lado!ô.

Na sua fala, o interdiscurso surge ao mencionar uma leitura que fez sobre um professor que defende o direito de os orixás terem lugar de destaque: ó inclusive, eu estava lendo que um professor do Rio de Janeiro, professor Lemos, ele estava reivindicando, por que ele gosta dessa cultura e ele enfatiza a importância dela ser trabalhada. Ele estava dizendo que do mesmo jeito que a manjedoura tem que estar ali exposta na época do Natal, que os santos da religião católica todo mundo tem aquela adoração, ele estava expressando que ele acredita que os orixás deveriam ter os mesmos direitos. O tom com que a professora fala, indica sua dificuldade com o tema. Entretanto, a visão discriminatória se mostra mais evidente quando a entrevistadora indaga: Na sala de aula a senhora enfocaria a história de Jesus?

A gente faz isso, né, porque eu acho que é muito complicado isso aí, a gente termina que meio trazendo pra o que a gente acredita, mas a gente não deixa de dizer que

existem outras religiões, existem outras formas de trazer para as crianças, mas a prática mesmo, honestamente falando, eu não vou mentir, eu não faria da forma como eles fazem, mas assim, a manjedoura, a história de Jesus, é uma história que nunca vai deixar de ser contada, é uma história linda (SAMARA).

Como se observa, o silenciamento da religião enquanto conteúdo a ser discutido em sala de aula se justifica se estiver em foco as expressões culturais de matriz africana. Segundo Silva (2000) o confronto com o outro cultural implica numa dificuldade que põe em risco a nossa identidade.

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável (SILVA, 2000).

Silva acentua também, que a operação de afirmação da identidade envolve distinções, como também implica inclusão e exclusão. Ao longo das entrevistas surgiram muitas referências aos negros e às religiões afro-brasileiras com marcadores do tipo *óelesô, óa cultura delesô, óeles eram escravosô, óeles fazemô, óeles acreditamô, óeles serão ó*, etc.

A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. "Nós" e "eles" não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes "nós" e "eles" não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (NUNES; SILVA, 2014).

Para Silva isso se constitui num desafio pedagógico e curricular, considerando o caráter heterogêneo da sociedade e da escola, o que acarreta um processo interativo entre as diferenças. O outro, embora muitas vezes olvidado, retorna, e isso pode motivar confrontos. Mas quem é esse outro? O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (SILVA, 2000). O discurso da demonização também ganhou projeção nas vozes de alguns sujeitos da pesquisa. Expomos para os entrevistados que alguns evangélicos se referem aos orixás como demônios. Sobre isso, a professora Samara respondeu:

Eu não fico em cima do muro, eu acredito em certo e errado, eu acredito no que é de Deus e no que não é de Deus, e pra mim, para minha crença e minha convicção de fé, não é de Deus, então aquilo que não é de Deus eu acho que é dos demônios, Satanás, do Diabo mesmo... Essa é a minha convicção de fé (SAMARA).

A enunciação de Gírlana vem atravessada pelo discurso religioso. Conforme Orlandi (2003, p. 242 e 245, apud NASCIMENTO; FERREIRA; COUTO, 2011) o discurso religioso é aquele em que fala a voz de Deus: (...) em geral, de qualquer representante seu não é a voz de

Deusô. Conforme a autora, esse discurso tende a ser autoritário e, como em outras experiências interdiscursivas, o sujeito pensa que é origem do seu dizer, quando, na realidade, o seu dito ónão lhe pertenceô, mas sinaliza a reprodução, em seus enunciados, os discursos que incorpora. Com base nas teorizações de Mariano, o discurso demonizador de Girlana, membro da igreja neopentecostal Verbo da Vida, reflete uma visão dualista de mundo, o qual figura como um palco de guerra onde ocorre um embate entre s forças dobem e o mal, e entre Deus e o Diabo. Não entendimento de Albena sobre a questão:

(...) a gente não deve, bem, tratar como demônios, apesar de que a gente sabe o que acontece ali, mas a gente deve ter cuidado com as palavras, quando a gente fosse tratar se a gente quer se aproximar daquela pessoa, pra que um dia a gente consiga ela pra Cristo. A gente tem que saber dosar as palavras, a gente não tem que ser ignorante. Eu creio que, veja só, os orixás são deuses e qualquer outro deus que não seja o Senhor Jesus Cristo, ele está relacionado ao demônio, assim eu acredito (ALBENA,).

O discurso religioso de Albena, no início, traz implícita a ideia de demônio, quando emprega o termo óbemô, que, aqui, é utilizado no lugar de ómuitoô ou óexatamente e ópropriamenteô. Coloca sob suspeita o ritual religioso ao dizer óapesar de que a gente sabe o que acontece aliô. Docente alerta para a necessidade de cuidado com as palavras, uma vez que tem em vista uma missão salvadora. Trata-se, portanto, de um discurso religioso, de feição conversionista-proselitista. No final da fala, a figura de Jesus surge como elemento que exclui a possibilidade de outras divindades. A professora Walderez afirma que não demoniza a religião das pessoas, contudo não responde o que pensa sobre a demonização dos orixás. Sua postura parece indicar muito mais um discurso que reflete a ópolítica de boa vizinhançaô, conforme se vê:

É complicada essa situação, porque eu não gosto quando o não evangélico demoniza o evangélico, então eu não faço isso com nenhum, e como eu já disse e vou repetir: temos que respeitar a todos!!! Defendo a minha religião, mas não demonizo religião de ninguém!!

Silva (apud Guimarães e Giacomini (2010) sustenta que um dos fatores que podem explicar a oposição às religiões afro-brasileiras é o proselitismo de segmentos neopentecostais.

(...) uma vez que a vontade de que todos se tornem iguais avulta a diferença e aumenta o sentimento intolerante (...) ainda o preconceito racial que existe sob a discriminação religiosa. O autor traz o exemplo dos livros didáticos vetados pelos professores evangélicos por abordar temas relativos à África e ao candomblé.

Segundo as autoras, na ótica de Ricardo Mariano, a justificativa do conflito reside numa visão de mundo dualista e maniqueísta onde Deus é vinculado ao bem, e o demônio,

ligado ao mal e ao mundo. O demônio figura como grande protagonista nesse cenário, e se revela aos homens a partir de sua atuação no âmbito do espiritismo.

Parte daí o combate aos cultos afro-brasileiros, que se alimenta na esfera espiritual desse tipo de concepção, e na esfera prática, de interesses expansionistas que visam angariar mais adeptos, retirados das crenças espíritas direto para as fileiras do exército de Cristo. Mariano vê a demonização das entidades africanas como efeito de velhas idéias católicas e racistas inveteradas na mentalidade nacional (GUIMARÃES, GIACOMINI, 2010).

Em artigo escrito para o jornal BBC Brasil com o título *ÓPor que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil?*, Puff (2016), Elenca vários pontos e vista de especialistas sobre a questão. Para alguns estudiosos, o racismo e a discriminação são apontados como fatores motivadores, pelo fato de as religiões serem de matriz africana. Outro fator apontado é a expansão e influência neopentecostal no Brasil, cujo discurso *óreforça no imaginário popular que é o macumbeiro, o sujo, o que faz o mal*" (BBB Brasil, 2016). É salientado também, dentre outros motivos, o preconceito, a desvalorização e visão folclórica das produções dos negros. Na opinião do René Kivitz, pastor batista:

(...)é algo isolado, mas preocupante também para a imagem da Igreja Evangélica, que está sofrendo muito por conta de lideranças radicais que estão construindo no imaginário da sociedade brasileira uma ideia do ser evangélico que não corresponde à grande parcela da nossa população que se identifica como tal (BBB Brasil, 2016).

Bastide (1971) questiona visões hegemônicas fundadas em estereótipos sobre as religiões de matriz africana, que as concebem como um conjunto de superstições. Ferreti (s/d), explica que essas religiões também expressam algumas características percebidas em outras expressões religiosas, e critica os pontos de vista que as percebem como antiéticas. O autor ressalta, ademais, que *óas religiões afro-brasileiras não possuem o óPríncipe das Trevas ou óPríncipe deste mundo, - o Demônio, que a visão cristã desde cedo lhes procurou imprimir (...)* (FERRETI, 1998).

Apesar de os docentes entrevistados apresentarem um discurso de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, em muitos momentos não fazem valer a postura democrática que advogam possuir, particularmente, quando se trata da religião, demonizando-a, excluindo-a da dimensão cultural, e do trabalho educacional. Mas, a despeito dessas contradições, os respondentes demonstraram atitudes positivas quanto ao trato de situações de agressão, violência, bullying e atitudes de segregação dos alunos adeptos do candomblé. No discurso sobre o trato do docente, e da escola com esses problemas, assim se colocaram os respondentes:

A escola que eu trabalho ela busca essa linha, respeitar a cada um, valorizar cada criança e, se de uma certa forma tivesse muito profundo o problema, chamava a família, por exemplo. Se fosse conversado em sala de aula com as crianças e o problema continua, então, chama os pais pra conversar e, se não der, chamaria psicólogo, chamava alguém, outras pessoas, outros pais (PAULA).

No ano 2014 eu tive um aluno que era mais ou menos isso ai, e ele usava uns colares e dizia que era o pai de Santo dele que dava. Essa criança sempre foi tratada com muito respeito (...) e em nenhum momento a gente tirava ou expulsava ele da escola ou deixava ele no canto por causa disso. Ao contrário, a gente dava a ele um cuidado maior (SAMARA).

(...) eu mesmo já tive alunos que tinha a religião do candomblé (...) Se o aluno é do candomblé, preciso conversar com ele pra que ele se sinta respeitado, (...) Tenho que respeitá-lo como cidadão (...) O aluno tá ali, mas está dentro de uma sociedade e precisa ser respeitado. Ele tem as escolhas dele assim como eu tenho as minhas (ALBENA).

Bem, a gente sabe que a escola é uma instituição laica. Primeiramente, eu ia informar para a direção e gestoras sobre o que estava acontecendo em sala de aula, ia promover uma forma de fazer com que os alunos que estavam debochando dos demais conhecesse o que é a religião afro-brasileira e africana, ia explorar através de feiras de conhecimento, de uma culminância o que é aquela religião, pra que assim eles pudessem respeitar o colega (DARCIA).

Não deixa de ser significativo o fato de os docentes buscarem formas de trabalhar o problema do racismo em sala de aula assumindo posturas contrárias à rotulação e ataques às crenças dos alunos. Moreira e Candau (2007) chamam a atenção para a relevância de um professor, e da comunidade escolar como um todo aberto às diferentes manifestações culturais indo além do ódaltonismo culturalô, postura que tende a homogeneizar os alunos.

Como já temos observado, no entanto, os docentes defendem a prática do respeito no sentido de tolerância, realidade criticada por Zizek (1997), uma vez que promove uma óconvivênciaô condicionada a uma óprivatizaçãoô da cultura do outro. Na concepção de Castro-Gomez (entre 2010 ã 2016), é uma tolerância que respeita o outro, mas, ao mesmo tempo, procura se proteger, se distanciar. Na fala da docente Tatianna, lidar com a diferença se dá pela via de um respeito obrigatório.

(...) a gente tem que respeitar e amar as diferenças. A gente pode não concordar, mas a gente é obrigado a respeitar, pois o respeito é fundamental (TATIANNA, 32 ANOS).

Silva (2000), por sua vez, propõe uma pedagogia da diferença, e tece críticas a certas formas de se lidar com a questão da discriminação em sala de aula.

(...) não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que

vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder (SILVA, 2000).

Nesse caminho, Silva se opõe a uma pedagogia que enfatize o trabalho com a diferença em termos de consenso ou de diálogo. O autor põe em questão estratégias pedagógicas fundadas na boa convivência e na interação entre os ódiversosô, pois estas pressupõem que a "natureza" humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressarem culturalmente (...) (SILVA, 2000). Sua crítica incide sobre o o cultamento dos processos que diferenciam. Defendendo uma abordagem pedagógica de caráter pós-estrutural, Silva advoga o tratamento da diferença como questão política. Ou seja, o docente deve considerar a possibilidade de indagar como as diferenças são produzidas, e quais processos institucionais estão envoltos na constituição e solidificação de identidades.

4.1.7 Heterogeneidade e Movimento de Ressignificação do Discurso dos Docentes Evangélicos

Desde as seções anteriores tem sido pontuado o caráter contingente do discurso, conforme Laclau e Mouffe. O discurso, nessa acepção, embora aponte para sentidos hegemônicos, estes são fixados parcialmente a partir de um jogo de disputas. Mendonça e Rodrigues (2014), explica que a estrutura discursiva, devido ao seu caráter precário, está sempre se resignificando. Isso pressupõe uma falta na estrutura de sentidos. Em relação ao deslocamento, conceito caro à teoria de Laclau, conforme Mendonça e Rodrigues (2014):

Este ocorre justamente quando a estrutura não consegue processar, semantizar algo novo, algo que, portanto, lhe foge à significação. O deslocamento é, portanto, o encontro com o real, o momento em que o discurso apresenta o seu limite de sentido. Em termos sociopolíticos, uma estrutura deslocada é aquela que experimenta um momento de crise, um momento em que a mesma é posta radicalmente em xeque (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014, p. 74).

Nesse movimento, com base em Howarth e Stravarakakis (2000), Mendonça afirma que o sujeito é peça importante na dinâmica de recriação das estruturas, uma vez que não é definido por elas. Nessa direção, o deslocamento da estrutura implicará num processo de recomposição óa partir de novos sentidos ou da reativação de sentidos já existentesô (MENDONÇA, 2014). A ideia de deslocamento em Laclau, tem correspondência no real da psicanálise Lacaniana, isto é, o não simbolizado, a impossibilidade da produção de sentidosô (MENDONÇA, 2017).

A Teoria do Discurso também rejeita a concepção de um sujeito essencializado, uma vez que este está imerso num constante devir, num permanente processo de composição, decomposição e recomposição de sua identidade. Relacionando os deslocamentos ao conceito de identidade, Mendonça explica que aqueles são ótraumáticos no sentido de que ãameaçam identidadesö e são produtivos no sentido de que servem como ãa fundação na qual novas identidades são constituídasö (MENDONÇA, 2014).

Nesta pesquisa podemos observar que as identidades e os discursos evangélicos não são homogêneos, uma vez que não se caracterizam por uma totalidade fechada. Suas enunciações evidenciam posicionamentos diferentes entre si. Apesar de se projetarem a partir de lógicas discursivas de feição conservadora, algumas das falas desses sujeitos prenunciam novas formas de pensar e tratar as questões referentes às culturas afro-brasileiras e africanas. Entendemos que nas questões discutidas anteriormente, esses docentes já esboçam, mesmo que de forma superficial e sem a problematizarem das relações de poder e dos essencialismos, alguma abertura que assinala o reconhecimento da legitimidade do ensino dessas manifestações culturais em sala de aula. Tais indícios podem ser percebidos, principalmente, em questões mais disputadas, como é o caso da religião. Exemplificando fragmentos de entrevistas sobre o enfoque das religiões de matriz africana, visão dos orixás e do discurso da demonização:

(...) eu enfocaria sim, por contada história e por fazer parte da luta e cultura dos africanos. Eu acredito que a gente deve respeitar, porque a gente jamais vai conquistar vidas impondo, eu acho que em tem que haver o respeito acima de tudo. Sobre a questão dos orixás, eu acho que é uma tradição deles, não acredito questão demônios, eu acho que isso aí é a população que colocou que é demônio, a comunidade. Eu acredito que quando se trabalha a religião em sala de aula, tem que trabalhar todas, eu não posso apenas falar do católico e não falar do evangélico e do candomblé, tem que ser trabalhado, se é pra trabalhar religião, tem que trabalhar todas, não apenas a religião que eu acho ou que a instituição acha correto. (DARCIA)

Darcia articula sua fala a partir do discurso acadêmico expresso na legislação educacional, a qual traz a obrigatoriedade do ensino das culturas de matriz africana nas escolas. Através do discurso religioso proselitista, apresenta o ideal de uma missão salvadora. Diferentemente de outros docentes, Darcia rejeita o discurso demonizador e parece ligar o fenômeno da demonização ao discurso do senso comum. Ademais, não confere um status divino aos orixás, mas percebe tais entidades como expressão da tradição e do imaginário de muitas pessoas. Em adição a isso, com o discurso do pluralismo religioso, defende que expressões religiosas diferentes da cristã podem ter lugar em sala de aula. Nessa direção, se afasta de perspectivas hegemônicas conservadoras. A visão dos orixás como parte da tradição,

desvinculando-os de uma dimensão mística-transcendente, pode ser a expressão do que Weber chama de ódesencantamento de mundo:

(...) a racionalização, segundo Weber, contribuiu para o desencantamento do mundo, pois estando inserido e sendo capaz de transformar seu espaço na sociedade o homem não precisaria mais recorrer a forças ideais cheias de magia (...) A história religiosa da humanidade parte de um mundo sagrado, onde tudo era explicado de maneira transcendental (...) Com os avanços oriundos de áreas como as ciências naturais e as artes a ciência nos coloca diante de um mundo desprovido de forças externas, de divindades, de encanto e isso acontece porque há uma racionalização (FIGUEIREDO, 2011).

A professora Walderez admite que ensinaria sobre as religiões afro-brasileiras. A referida docente constrói uma enunciação fundada no discurso político de laicidade do Estado. Esse discurso, além de ser utilizado para imprimir autoridade à fala da docente, é empregado como justificativa para esvaziar a religião de sua dimensão mística. Se a religião não é apresentada enquanto religião, a que pode ser associada, então? Esse tipo de visão desemboca numa pedagogia de caráter exotizante, realidade bem presente na forma como Walderez desenvolve o conteúdo prescrito na legislação em sala de aula. Nesse caso, o tema religião é excluído devido às visões preconceituosas. Dessa forma, ficam expressas, aqui, as relações de poder que instituem, excluem e consolidam tendências conservadoras:

Apresentar, apresento sim, enfoco, não apresentando como uma religião, porque inclusive nosso país é laico e não permite que façamos essa exclusividade com religião nenhuma. Eu não teria nenhuma dificuldade em abordar isso, porque a gente passa, principalmente, pelo respeito, a gente tem que se respeitar (WALDEREZ).

É bom salientar, também, que a questão não envolve qualquer pretensão de exclusivismo religioso na escola, conforme insinua o discurso de Walderez. Seguem alguns fragmentos de falas sobre opinião a respeito da doação de R\$ feita por um grupo de evangélicos, a partir da iniciativa de uma pastora luterana, para a reconstrução de um terreiro no Rio de Janeiro:

Bem, eu vejo isso como um amor ao próximo, né, (...) eles respeitaram e ajudaram a refazer (DARCIA)

Doar-se ao outro é nossa maior missão. Cristo se entregou pela igreja e agora, independente de cor, credo, poder social, temos que ajudar uns aos outros e principalmente quando estes pedem socorro (WALDEMIRO)

Os discursos de Darcia e Waldemiro se mostram abertos à atitude dos evangélicos do Rio de Janeiro. Ambos recorrem ao discurso piedoso cristão de solidariedade para com o próximo como forma de legitimar a atitude dos crentes. Waldemiro, por seu turno, através do

interdiscurso, evoca uma enunciação de São Paulo em Efésios 5.25, sobre a entrega do Cristo pela Igreja.

A professora Tatianna, expõe um discurso piedoso com ênfase na solidariedade, como também evoca o discurso religioso-cristão pautado na ideia do Jesus que respeita os marginalizados. Apesar de utilizar reiteradamente o termo respeito, não parece se sentir bem com a possibilidade de participar de um empreendimento dessa natureza. Através da palavra ómarcaô parece insinuar que evangélicos poderiam ter praticado o ato de vandalismo.

Eu acho que a visão deles foi de ser solidários, pois quiseram fazer com que ali não ficasse uma marca, porque o cristão verdadeiro jamais faria isso, jamais destruiria uma casa de terreiro, uma imagem, qualquer coisa que seja, porque ele sabe que tem que respeitar, da mesma forma que Jesus respeitou os samaritanos, todas as formas religiosas Jesus respeitou. Eu não participaria, particularmente, ajudando financeiramente, eu poderia me desculpar, eu ia ser solidária, eu poderia ajudar a limpar, mas eu acho que eu não participaria, mas eu acho que eles agiram pensando no respeito (TATIANNA)

Quando indagada sobre a diferença entre ajudar financeiramente e ajudar na limpeza, etc, Tatianna mostra um discurso instável e vacilante.

ENTREVISTADORA- Você acha que há diferença entre ajudar financeiramente e ajudar na limpeza?

Não sei!! Eu ainda teria que pensar um pouco mais nisso, não sei, se eles me pedissem ajuda, eu ajudaria, ajudaria... Eu acho que a gente deve mostrar o amor de diferentes formas, e mostrar amor não pode ser só de palavras, então se a pessoa me pede ajuda, eu não sei se eu negaria, muito difícil negar ajuda a alguém. Financeiramente eu não ajudaria, pois eu sei que eles iriam investir em oferendas e isso entra em contradição com o que eu creio (TATIANNA).

Após a entrevista, Tatianna parecia constrangida e incomodada por haver dito que ajudaria a limpar o terreiro destruído, então perguntou à entrevistadora: óEu agi certo ao dizer que ajudaria a limpar o terreiroô? Você limparia? Embora seu discurso não revele um caráter autoritário, e mostre certa abertura em relação às religiões de matriz africana, Tatianna traz as marcas da intolerância religiosa, como também de uma posição de sujeito vacilante que oscila entre o medo e a coragem do enfrentamento da discriminação dos negros e de suas manifestações culturais.

De acordo com Borges (2012), a identidade figura como uma dinâmica cultural: os sujeitos, à medida em que se posicionam de conformidade com o seu espaço, constituem representações, as quais dão sentido aquilo que são. Seus enunciados refletem o lugar social de onde falam. As posições de sujeito resultam em expectativas que o subjugam a certas determinações sociais. No entanto, o sujeito tem a possibilidade tanto de rejeitar, como de subverter discursivamente identidades impostas.

A maioria dos professores entrevistados, porém, criticou a atitude dos evangélicos que ajudaram a reconstruir o terreiro. A polêmica girou em torno do fato de o terreiro ser um local de culto a outras entidades. De um modo geral, os professores toleram a presença de evangélicos num terreiro se estiverem em jogo objetivos conversionistas. Em relação à participação do cantor e pastor Kleber Lucas na celebração pela entrega dos R\$ 11.000,00 para a reconstrução do terreiro de candomblé, Girlana se opôs veementemente e, para legitimar sua fala, evocou a autoridade do discurso religioso bíblico.

Eu acho que ele deve ter pulado alguns capítulos da Bíblia e ele não conhece a palavra com profundidade, ele não anda no espírito, em conhecimento e em verdade, porque se ele tivesse um mínimo de conhecimento, ele traria esses queridos pra o conhecimento da convicção da fé que ele teme não perpetuaria uma coisa que na Bíblia, como regra de conduta e fé, está dizendo que não concorda com isso, e ajudaria a levantar um templo?! De forma alguma, eu acho que ele tá totalmente equivocado (GIRLANA).

Outros docentes, a exemplo de Waldemiro, apresentaram o discurso religioso-bíblico com ênfase no não julgamento, porém este não julgamento estava condicionado à possibilidade do Kleber Lucas estar no terreiro com finalidades evangelizadoras. Waldemiro, porém, declarou que óse ele adorou a Deus com toda a sua alma e coração sem dúvida ele mostrou que Deus ama a todos.ô

Os discursos dos docentes evangélicos, se constituem no contexto das dinâmicas sociais. Como todo discurso, não há neles neutralidade, uma vez que são atravessados por outras vozes que lhes dão suporte. Na visão de Laclau e Mouffe (2015), os sentidos dos discursos estão em permanente disputa, para universalizar suas vontades particulares, de forma contingente, pois os sentidos se reconfiguram e produzem um novo dizer sobre as coisas. Como se pode observar, as identidades evangélicas e os sujeitos se ressignificam. No tocante às culturas afro-brasileiras e africanas, é possível visualizar prenúncios de uma visão mais positiva, inclusive em relação à religião, fator que está mais propenso às práticas de discriminação e silenciamento. Manter sentidos hegemônicos e não tentar subvertê-los discursivamente, favorece situações de subalternização e inferiorização e mascara os jogos de forças e conveniências que têm o poder de incluir e excluir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, no início desta pesquisa, que o mundo atual tem avançado em múltiplas áreas do conhecimento. Progressos são manifesto, também, em esferas diversas dos direitos humanos, apesar dos retrocessos que têm sido impostos, especialmente por intermédio de políticas neoliberais. Pontuamos que uma das marcas da sociedade contemporânea é o seu caráter multicultural, mas, a despeito disso, práticas de discriminação e racismo são evidenciadas no dia a dia em vários espaços do meio social contradizendo, dessa forma, a crença de que no Brasil os diferentes vivem amistosamente.

Num contexto de pobreza e desigualdade, os movimentos sociais eclodem levantando bandeira de resistência, subvertendo a ordem instituída e fazendo reivindicações diversas por reconhecimento, visibilidade e oportunidade. As demandas educacionais figuram como uma das mais importantes e, na tentativa de atendê-las, órgãos do governo responsáveis pela educação, têm elaborado leis e pareceres para a sua efetivação, a exemplo da Lei 10639/2003. A despeito dessas legislações, a situação de exclusão continua a ser reproduzida, inclusive no ambiente escolar, através de alunos, gestores e professores, entre os quais figuram muito evangélicos.

Relatos diversos sinalizam que a maioria das escolas se distancia da implementação daquilo que de fato, é proposto os mecanismos jurídicos relacionados a essas demandas educacionais negras, resultando em ênfases culturais centradas em perspectivas essencialistas que ocultam as relações de poder que subjazem a esses processos educativos. Diante disso, teóricos pós-estruturalistas, pós-colonialista e descolonialistas propõem outras formas de se pensar o currículo, percebendo-o como um produtor de sentidos, engendrado num jogo de disputas de poder, que privilegiam determinadas conteúdos em detrimentos de outros. Tal situação aponta para a importância de uma pedagogia comprometida com as questões étnico-raciais, especialmente diante das práticas racistas que permeiam o espaço escolar.

Em relação à perspectiva metodológica, realizou-se uma análise descritiva do corpus de entrevistas, a partir do diálogo ocasional com alguns conceitos, recursos e estratégias de análise desenvolvidas pela Escola Francesa de Análise do Discurso, rearticuladas a partir da concepção pós-estruturalista da Teoria do Discurso.

Para a consecução dos objetivos dessa pesquisa, lançou-se mão da estratégia de entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com docentes evangélicos de várias

denominações religiosas, atuantes em escolas públicas do Grande Recife, com o propósito investigar os principais discursos sobre o tema proposto na dissertação.

A análise procurou identificar, de forma descritiva e exploratória, os principais discursos sobre o ensino da história e culturas afro-brasileiras e africanas articulados por docente evangélicos atuantes em escolas públicas, identificar as principais práticas discursivas articuladas para lidar com a demanda pelo ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, compreender como esses discursos lidam com as diversas lógicas produzidas pelos discursos religiosos, acadêmicos, políticos e midiáticos sobre o tema, demonstrar como os discursos articulados lidam com as diversas lógicas racistas e discriminatórias presentes na realidade social brasileira, e analisar os possíveis indícios de deslocamentos ocorridos no imaginário desses professores e professoras no tratamento das questões referentes à cultura africana e afro-brasileira, a partir dos debates acadêmicos e sociais que se desenvolveram na última década. Os resultados da pesquisa sinalizam algumas práticas discursivas que têm caracterizado a prática pedagógica de vários docentes.

Primeiramente, a dicotomia religião-cultura. Já temos visto que a cultura faz parte do acervo de criações dos seres humanos. A cultura não é uma realidade estável, mas produzida no contexto histórico dos indivíduos, significando-os. No âmbito dessas produções humanas, figura a religião que, por seu turno constitui identidades pessoais e dos *ethé* de um povo. A maioria dos docentes entrevistados estabelece uma separação entre esses dois elementos. Tudo indica que, no confronto com as determinações previstas na Lei 10639/2003, a dicotomia religião-cultura é evocada como estratégia principal para a não implementação do ensino concernente às manifestações religiosas africanas e afro-brasileiras. Isso aponta para um significativo processo de resistência e discriminação no que tange a essas expressões.

Outro discurso bastante recorrente entre os docentes é da exotização e essencialização. Nesse contexto, celebra-se uma identidade essencializada tanto do negro como das culturas. A ênfase em sala de aula recai, na maioria das vezes, sobre temas ligados a comidas, festas, danças, o bonito, o colorido, etc. Interessante é que o lugar marginal da religião não lhe permite nem figurar no contexto da pedagogia de essencialização. As Teorias Pós-Coloniais têm empreendido um trabalho no sentido de desconstruírem esses discursos fixistas engendrados em processos hegemônicos de poder, que resultam, muitas vezes, em atitudes de superioridade diante do outro.

As falas dos professores também apontam para a redução da diferença à diversidade. Uma política pedagógica significativa, para além de celebrar, tolerar e reconhecer a diferença, deve questioná-la, especialmente quando essa diferença for tratada de forma estabilizada e

fechada. É importante destacar a necessidade de investigação de seus mecanismos de produção, com o fito de se descobrir formas de subvertê-la. O discurso da diversidade tende a mascarar os jogos de força que produzem e essencializam as diferenças.

Entre a invisibilidade e a visibilidade, aponta para discursos que demonizam a religião, mas, também, para atitudes de acolhimento e reconhecimento. Ao longo das entrevistas, com certa leveza sobre a legislação educacional aplicada a essas demandas educacionais, bem como as atividades desenvolvidas em sala. No entanto, o contato com o tema religião no ensino, gerava um recuo, que trazia ao lume o preconceito e a discriminação em relação às religiões de matriz africana. A dicotomia religião-cultura e o argumento de falta de conhecimentos são os principais utilizados para negligenciar esse conteúdo. É interessante retomar a fala de Silva (2000) quando afirma que o confronto com o outro cultural implica numa dificuldade que põe em risco a nossa identidade.

Outra questão importante nesta pesquisa tem a ver com os processos de resignificação dos sujeitos e identidades, conforme expõe a teoria pós-estruturalista e a teoria do discurso de Laclau e Mouffe. Nesse caminho, observamos que as identidades e os discursos evangélicos não são homogêneos, uma vez que não se caracterizam por uma totalidade fechada. Suas enunciações evidenciam posicionamentos diferentes entre si. Apesar de se projetarem a partir de lógicas discursivas de feição conservadora, algumas das falas desses sujeitos prenunciam novas formas de pensar e tratar as questões referentes às culturas afro-brasileiras e africanas.

Outro resultado da pesquisa mostra como os discursos dos professores são atravessados por outros já ditos. Nesse sentido, a fala dos docentes trazem as marcas de discursos acadêmicos, midiáticos, do senso comum e, sobretudo, religiosos, os quais são resignificados em suas elaborações sobre a temática da educação das relações étnico-raciais. Essas outras vozes também são utilizadas como fonte autoritativa que legitimar a fala desses sujeitos.

No final da análise empreendemos um diálogo bastante preliminar com alguns recursos dos estudos desenvolvidos por Maingueneau. O objetivo foi tentar compreender quais imagens de si foram mais recorrentes nas falas dos professores. De forma bem incipiente, sem qualquer pretensão de constituir pressupostos e buscando articular essa análise com as questões propostas na dissertação, foi possível perceber algumas ênfases que podem apontar para determinadas imagens de si no contexto de enunciação: combativa, mente-aberta, saber-atualizado, saber-desatualizado, não-julgamento, política de boa

vizinhança, solidário, politicamente correto, democrático, etc. Essas percepções figuram como um prelúdio, um ensaio com vistas a futuros aprofundamentos.

De um modo geral, foi observado que os discursos apontam para as seguintes tendências: a) Legitimação do ensino das culturas de matriz africana a partir de uma perspectiva multiculturalista; b) Dicotomia religião-cultura; c) A redução da diferença à diversidade; d) Essencialização e exotização cultural; e) Tendência à invisibilização das religiões de matriz africana. Essas características são dominantes, contudo os discursos não são homogêneos, uma vez que se percebem pontos de fuga com posicionamentos em transformação e movimentos de reelaboração, para além do preconceito, da demonização e da exclusão.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, C. S.; G M. O. **Educação protestante e cultura afro-descendente: uma relação conturbada**. Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo (NEPP) da Escola Superior de Teologia, v. 17, 2008.

AMOSSY, R. **Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso**. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do *ethos**. São Paulo: Contexto, 2011.

ANDRADE, M. P. **Entre o reconhecimento e a reificação: o dilema da diversidade nas atuais políticas culturais recifenses**. Revista de Economia Política das Tecnologias e da Comunicação, v.13, n.1. 2011.

ARAÚJO, J. A.; SANTOS, D. L. J. **O Silenciamento das igrejas cristãs protestantes brasileiras em relação às questões dos negros no país**. ABHR, 2015.

BASTIDE. **As religiões africanas no Brasil**, São Paulo, Pioneira, 1971.

BEM, A. S. **A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX**. Educ. Soc. v. 27, n..97, 2006.

BERTICELLI, I. A. **Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica**. Educação e Realidade, v. 30, n. 1.p. 23-48, 2005.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BORGES, R. C. S. **Representação de mulheres negras: cinema, *ethos* e identidades. Relações raciais e educação: dez anos de estudos e pesquisas na UFMT**. R. Educ. Públ. Cuiabá v. 21 n. 46 p. 243-260 maio/ago. 2012.

BOTELHO, D.; NASCIMENTO, W. F. **Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés**. Participação, Brasília, n. 17, 2012.

BRASIL. **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. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero/organização.** FAFE ã Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. Brasília: 2007.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental.** ã Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRISOLLA, F. **Umbanda e candomblé não são religiões, diz juiz federal.** Folha de São Paulo, 2014.

BURITY, J. **Globalização e identidade: desafios do multiculturalismo.** Fundação Joaquim Nabuco Editora, 2001.

_____. Discurso, descolonização do saber e diversidade étnica e religiosa na educação. **Revista Espaço do Currículo**, v. 7. 2002, 2014.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas ã estratégias para entrar e sair da modernidade.** 4. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

_____. **Culturas híbridas.** México: Grijalbo, 1989.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.** PUC-Rio In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas / Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. **Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso.** Revista Brasileira de Educação, n. 21, p. 61-74, 2002.

CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé.** Rio de Janeiro: Pallas, 2012, 296p.

CARIOCA, C. R. **A caracterização do discurso acadêmico baseada na convergência da lingüística textual com a análise do discurso** (Universidade Federal do Ceará), 2007.

CARNEIRO, E. A.; RODRIGUES, E. C. R. **Notas introdutórias sobre a análise do discurso**. Parte 4 - Fundamentos da Análise do Discurso. Publicado em 11.07.2007. Disponível em: <<http://www.duplipensar.net/artigos/2007s1/notasintrodutorias-analise-do-discurso-fundamentos.html>>. Acesso em 15 de janeiro 2018.

CARVALHO, G.; ROSEVICS, L. **Diálogos Internacionais: reflexões e críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: PerSe, 2017.

CHARADEAU, P. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, M. C. V. **Currículo e política cultural**. In: COSTA, Marisa Cristina Vorraber (Org.). O currículo nos limiões do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CUNHA, K. S. A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação. **Revista Estudos Políticos**, n.7, 2013.

CUNHA, M. N. **A superação do racismo também é coisa de evangélicos**. Carta Capital, 2017.

_____. **Vinho novo em odres velhos. Um olhar comunicacional sobre a explosão gospel no cenário religioso evangélico no Brasil**. 2004. 344 f. Teses (Doutorado em Ciências da Comunicação) ã Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2004.

DEAZI, M. **Alunos evangélicos se recusam a fazer trabalho sobre a cultura afro-brasileira**. Manaus, 11 de nov. de 2012. Disponível em: <<http://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/alunos-evangelicos-se-recusam-a-fazer-trabalho-sobre-a-cultura-afro-brasileira>>. Acesso em: 20 de mar. 2017.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUSSEL, E. 1492: **El encubrimiento del outro: hacia el origen del mito de la modernidad**. Madrid: Nueva Utopia, 1992.

FERNANDES, V. B.; SOUZA, M. C. C. C. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista o Instituto de Estudos Brasileiros** n. 63, p. 103-120, 2016.

FERREIRA, F. A. Para entender a teoria do discurso de Ernesto Laclau. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 127, 2011.

FERRETTI, S. E. **Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural**. Universidade Federal do Maranhão ã Brasil. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 182-198, 1998.

FIGUEIREDO, J. L. **Desencantamento do Mundo em Max Weber**. Revista Fafic, v. 2, p. 4-5, 2011.

FILHO, T. G. L. **Seitas mágico-religiosas. Umbanda, macumba, candomblé, quimbanda**. Rio de Janeiro: JUERP, 1991.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; Turato, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008.

FORUM. **Traficantes evangélicos fazem mãe de santo destruir terreiro ãem nome de Jesusã** 15 de setembro de 2017 ã Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/2017/09/15/traficantes-evangelicos-fazem-mae-de-santo-destruir-terreiro-em-nome-de-jesus-assista/>>. Acesso em: 27 nov. 2017.
FREIRE, P. **A educação é um ato político**. Cadernos de Ciência, Brasília, n. 24, p.21-22, 1991.

FUKS, B. B. **Psicologia clínica**, Rio de Janeiro,v. 19, n. 1, 2007.

FURLIN, N. **Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social**. Soc. e Cult., Goiânia, v. 16, n. 2, p. 395-403, 2013.

GEERTZ, C. **1926 ã A interpretação das culturas**. 1ª.ed., 13.reimpr. ã Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GELEDÉS: Instituto da Mulher Negra. **Pentecostalismo e os afrodescendentes: diferenças e semelhanças entre os EUA e Brasil** 01/12/2009 ã in: Afro-brasileiros e suas lutas Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/pentecostalismo-e-os-afrodescendentes-diferencas-e-semelhancas-entre-os-eua-e-brasil/>>. Acesso em: 16 out. 2017.

GIAROLA, F. R. **Racismo e teorias raciais no século XIX: principais noções e balanço historiográfico**. 2010. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=313>>. Acesso em: 05/12/2017.

GLYNOS, J.; HOWARTH, D. **Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory**". London, New York: Routledge, 2007.

GOHN, G. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 55-76.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, p. 39-74.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Universidade Federal de Minas Gerais ã UFMG. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

GÓMEZ, S. C. **El multiculturalismo como ideologia slavoj zizek y la crítica de la democracia liberal**. Pontificia Universidad Javeriana - Facultad de Ciencias Sociales.

GONÇALVES, A. S. Protestantismo e cultura: inserção, dificuldades e propostas. **Ciberteologia** - Revista de Teologia & Cultura - São Paulo, n. 34, 2011. Disponível em: <<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/downloads/2011/04/01Protestantismo.pdf>>. Acesso em 07 de fevereiro de 2017.

_____. **Pluralismo religioso e diálogo inter-religioso: o lugar do sujeito nesse processo**. Revista Caminhando v. 22, n. 1, p. 159-178, 2017.

GOULART, R. **Tolerância religiosa: origens históricas e implicações educacionais**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas ã 2012.

GRACIOLLI, Edilson. **A escola sem partido é uma escola sem debate**: entrevista [out. 2017]. Entrevistador: Diego Leão. Minas Gerais: Brasil de Fato, 2017.

GRELLET, F. **Para juiz, candomblé e umbanda não são religiões**. EXAME, 2014.

GUIMARÃES; A. L. O. M.; GIACOMINI, S. M. **Mapeamento de casas de religiões de matriz africana no Rio de Janeiro**. Departamento de Sociologia e Política, 2010.

HALL, Stuart. Da diáspora: **Identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. **Quem precisa de Identidade**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009. Disponível em: <<http://www.culturaegenero.com.br/download/hall.pdf>>. Acesso em: 01 de Dezembro de 2017.

HOWARTH, D.; STAVRAKAKIS, Y. Introducing discourse theory and political analysis. In: **Discourse theory and political analysis**. Manchester University Press, p. 1-23, 2010.

_____. Introducing discourse theory and political analysis. In: **Discourse theory and political**: Identities, hegemonies and social change. Manchester/New York: Manchester University, 2000.

IG SÃO PAULO. Professores evangélicos são entrave ao ensino de cultura afro, diz pesquisadora. **Ig São Paulo**, São Paulo, 19 de nov. de 2014. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-11-19/professores-evangelicos-sao-entrave-a-ensino-de-cultura-afro-diz-pesquisadora.html>>. Acesso em: 20 de mar. 2017.

JAVORSKI, E. **Folclorização do outro: a imagem do imigrante nos telejornais brasileiros**. Intercom ã Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação ã Curitiba ã PR ã 04 a 09/09/2017. UniBrasil Centro Universitário. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-1701-1.pdf>>. Acesso em: 25 de nov. 2017.

JUNGES, M.; MACHADO, R. Intolerância: um olhar para além da modernidade. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos** ã IHU ON-LINE. Tradução Ramiro Mincato. Edição 470 | 17 agosto 2015. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6072&secao=470>. Acesso em: 12 dez. 2017

JUNIOR, J. N. S. **Os professores evangélicos e a lei 10.639/03: impactos do pentecostalismo no campo educacional**. Anais dos Simpósios da ABHR, v. 12, 2011. LACLAU, E. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 2, vol. 1, 1986.

LACLAU, Ernesto. *óPosmarxismo sin pedido de disculpasô*. In: **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia y estratégia socialista: por uma política democrática radical**. 2. ed. Buenos Aires: Fundo de Cultura Econômica de Argentina, 2006.

_____. Além da positividade do social: antagonismo e hegemonia. In: **Hegemonia e estratégia socialista**. São Paulo: Intermeios, p. 163-230, 2015.

LAO-MONTES, A. **Cartografias del campo político afrodescendente em américa latina y el caribe**. 1 ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017.

LOPES, A. C. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Educação, Sociedade e Culturas, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. **Orixás, Caboclos & Guias deuses ou demônios?** Rio de Janeiro: Gráfica Universal LTDA, 2004.

MACHADO, A. F. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira**. 240 f. 2014. Dissertação (Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação) ã Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MAINGUENEAU, D. **Gênese do Discurso**. São Paulo: Parábola, p. 15-45, 2008.

_____. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas, SP, Pontes/Ed. Unicamp, 1997.

MARIANO, R. **Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MARTINO, L. M. S. **Midiatização da religião e estudos culturais: uma leitura de Stuart Hall**. Matrizes, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 143-156, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/viewFile/124655/121884>>. Acesso: Janeiro 2018.

McALISTER, R. **Mãe-de-santo**. 4ª.ed. Rio de Janeiro: Editora Carisma, 1983.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MEIRELES, M. **Dilemas e desafios na contemporaneidade: sujeito(s), representações, discursos e identidade(s) polifônica(s): entrelaçando conceitos**. III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS). UEFS, 2012. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/MEIRELES_MAXIMIANO_MARTINS_DE.pdf>. Acesso em: 30 de out. 2017.

MENDONÇA, A. G.; FILHO, V. **Prócoro. Introdução ao Protestantismo no Brasil**. São Paulo, Loyola, 2002.

MENDONÇA, A. G.; VELASQUES FILHO, P. **Introdução ao Protestantismo no Brasil**. São Paulo, Loyola, 2002.

MENDONÇA, D. **A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira**. Ciências Sociais Unisinos, v. 43, n. 3, p. 249-258, 2007.

_____. Antagonismo como identificação política - **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº9, p. 205-228, 2012.

_____. Como olhar o político a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 1. Brasília, pp. 153-169, 2009.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. **Pós-Estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. EDIPUCRS, 2ª ed, Porto Alegre, 2014.

MENDONÇA, G. A.; FILHO, V. P. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. Loyola, São Paulo, 1990.

MENESES, M. P. G. **Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial**. In: GOMES, N. L. (org). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEYER, D. E. **Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais**. In: O currículo nos limiares do contemporâneo. 4. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MINAYO, M. C. Apresentação. In R. Gomes, **Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Instituto Sírio Libanes, 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento.** ã Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Rev. Política e Sociedade**, n. 3, 2003.

MUNANGA, K. **óUma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, p. 17-33, 2004.

_____. **Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial** ã Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

NASCIMENTO, A. K.; FERREIRA, N. C.; COUTO, E. L. **O discurso religioso cristão: uma análise dos efeitos de sentidos construídos pela vertente católica.** Toledo. ETIC ã Encontro de Iniciação Científica, 2011.

NASCIMENTO, J. **Violência, discriminação e cultura dominante.** Brasil 247. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/pt/colunistas/geral/250086/Viol%C3%Aancia-discrimina%C3%A7%C3%A3o-e-cultura-dominante.htm>>. Acesso em: 16 de ag. 2016.

NETO, A. V. **Cultura, culturas e educação.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 23, p. 5-15, 2003.

NUNE, F. G.; SILVA, S. R. **Fronteira e construção do óoutroô concepções de alunos sobre povos indígenas.** Mercator, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 93-106, 2014.

OLIVEIRA, A. M. **Multiculturalismo, pluralismo e (In) tolerância religiosa: o relacionamento dos espíritas pernambucanos com os adeptos de outras religiões (1990 ã 2004).** Recife, 2006.

OLIVEIRA, A.; ALMIRANTE, K. A.; NASCIMENTO, F. O Xangô na Sala de Aula: dilemas da identidade religiosa afro-brasileira em Alagoas. Interações: **Cultura e Comunidade**, v. 8, n. 14, p. 261-279, 2013.

OLIVEIRA, E. **Além, do nada: Estado, raça e ação afirmativa. O racismo no Brasil: a democracia em questão.** Caderno ABONG, n. 23. 1997.

OLIVEIRA, G. G. S. **Pluralismo e novas identidades no cristianismo brasileiro**. 2009. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

ORTNER, S. B. Subjetividade e crítica cultural. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 13, n. 28, p. 375-4005, 2007.

PINA, R. Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora. **Brasil de Fato**. São Paulo (SP) 8 de Janeiro de 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>> Acesso: 25 de janeiro, 2018

PINTO, C. R. J. Democracia como significante vazio: a propósito das teses de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 1999, p. 68-99. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/6927/4200>>. Acesso em 19 de Janeiro de 2018.

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PUFF, J. **Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil?** BBC Brasil, Rio de Janeiro, 2016.

ROCHA, D.; DAHER, M. D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Revista Polifonia**, n. 8. Cuiabá: EDUFMT, 2004

ROLIM, F. C. **Pentecostais no Brasil: uma interpretação sócio-religiosa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

ROMAO J. E. Contextualización. Paulo Freire y el pacto populista. In P. Freire, Educación e Actualidade Brasileira (pp. xiii-xviii), Mexico City, Mexico: Siglo XXI Editores, 2001.

SANCHES, M. A. **Bioética: ciência e transcendência**. São Paulo: Loyola, 2004.

SANCHEZ, W. L. **Pluralismo Religioso: As religiões no mundo atual**. ã Coleção temas do ensino religioso. 2º. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. Disponível em: <<http://ejesus.com.br/movimento-negro-nas-igrejas-evangelicas/>>. Acesso em: 30 out. 2017.

SANSONE, L. Os objetos da identidade negra: consumo, mercantilização, globalização e a criação de culturas negras no Brasil. **Mana**, v.6, n.1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132000000100004>. Acesso: em 23 de novembro de 2017.

SANTOS, A. M. **Movimento negro evangélico: o caso reginaldo germano**. Revista Perspectiva Histórica, n. 5, 2015. Disponível em: <<http://perspectivahistorica.com.br/revistas/1434222646.pdf>> Acesso 20 de janeiro, 2018

SANTOS, L. A. Protestantismo e modernidade: os usos e os sentidos da experiência histórica no Brasil e na América Latina. **Projeto História**. São Paulo, n. 37, p. 179-194, 2008.

SANTOS, S. A. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005.

SCHUWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade**. In: SCHUWARCZ, Lilia Moritz. A História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SERRANO, C.; WALDMAN, M. **Memória DôÁfrica ã a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

SEVILLA, G. G.; SEFFNER, F. **Escola sem partido' e sem 'ideologia de gênero': apontamentos sobre as mudanças na legislação educacional e suas implicações para o ensino de sociologia**. 2017.

SILVA, A. L. Q.; FARIA, M. G. S. Linguagem e Subjetividade A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DO SUJEITO NEGRO NO GÊNERO PUBLICITÁRIO: O CASO COCA-COLA. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE**, v. 7, n. 2, 2015.

SILVA, André Nepomuceno Cirilo da. **Refletindo a identidade negra e agindo multiculturalmente no ensino**. Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Educação, 2008.

SILVA, C. G. **Culturas Africanas e Cultura Afro-brasileira: uma abordagem antropológica através da música**. UNIFESP de Santo Amaro, 2013.

SILVA, E. Visões protestantes sobre a escravidão. **REVER Revista de Estudos da Religião**, n. 1, p. 1-26, 2003.

SILVA, Eliane Moura da. Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania. **Revista de Estudos Bíblicos da Religião** ã REVER Nº 2 / 2004 / PP 1-14. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv2_2004/p_silva.pdf>. Acesso em: 27 de set. 2017.

SILVA, M. J. A., BRANDIM, M. R. L. **Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural**. Diversa, v. 1, n. 1, p. 51-66, 2008.

SILVA, M. L.; ASSMANN, C.; SIQUEIRA, C.; **Educação, Governo e Multiculturalismo No Brasil Lei nº 10.639/03 e Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004**. Educação, Sociedade e Cultura, n. 36, p. 65-79, 2012.

SILVA, T. T. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, V. G. **Intolerância religiosa. Impactos do Neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SOUTHWELL, M. Em Torno da Construção da Hegemonia Educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo. **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2008.

SOUZA, M. A. **O nascimento e a morte do sujeito moderno**. Filosofonet, 2010.

SOUZA, M. G. A. **Tolerar é pouco? Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância**. 2006. 315 f. (Tese de Doutorado), Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

STALOGH, R.; REIS, C. O princípio da Teoria da Agência em movimentos ciberativistas. **Vozes & Diálogos**, Itajaí, v. 14, n. 02, jul./dez. 2015.

STEIL, C. A. Pluralismo, modernidade e transição: transformações do campo religioso. **Ciências Sociais e Religião**. Porto Alegre, ano 3, n. 3, p. 115-119, 2001. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19418/000301876.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

STEIL, C. A.; STONIOL, R. **O catolicismo e a igreja católica no Brasil à luz dos dados sobre religião no censo de 2010**. Debates do NER. Porto Alegre, ano 14, n. 24, p. 223-243, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/viewFile/43576/27431>>. Acesso em: 23 de out. 2017.

STRECK, D. S. **Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular**. In: Educação Popular, lugar de construção social coletiva. Danilo R. Streck e Maria Teresa Steban (ORGS.). Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro, 2013

VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

ZIZEK, S. **Multiculturalismo: la lógica cultural del capitalismo multinacional**. 1997.