

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

WELINGTON JUNIOR JORGE

**PEDAGOGIAS CULTURAIS NOS FILMES O PAGADOR DE
PROMESSAS (1962) E BESOURO (2009)**

WELINGTON JÚNIOR JORGE

**MARINGÁ
2017**

2017

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PEDAGOGIAS CULTURAIS NOS FILMES O PAGADOR DE
PROMESSAS (1962) E BESOURO (2009)**

WELINGTON JÚNIOR JORGE

**MARINGÁ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PEDAGOGIAS CULTURAIS NOS FILMES O PAGADOR DE
PROMESSAS (1962) E BESOURO (2009)**

Dissertação apresentada por WELINGTON JÚNIOR JORGE, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof^a. Dr^a.: TERESA KAZUKO TERUYA

MARINGÁ
2017

FICHA CATALOGRÁFICA:

Deverá ser impressa no verso da folha de rosto.

Para confecção da Ficha Catalográfica, o aluno deverá levar um exemplar impresso da Dissertação à Biblioteca Central da UEM. Agendamentos e informações:
<http://www.bce.uem.br/sib/catalogacao.php>

E-mail: bce-pte@uem.br

Fone: (44)3011-4486 / (44)3011-4483

WELINGTON JÚNIOR JORGE

**PEDAGOGIAS CULTURAIS NOS FILMES: O PAGADOR DE PROMESSAS
(1962) E BESOURO (2009)**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe – UEM

Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Zubarán PPGEDU - ULBRA -
Canoas, RS

Dedico este trabalho aos meus pais, Celia Manzato Jorge e Irineu Jorge que proporcionou a minha vida, educação e muita saúde para chegar até aqui. Aos meus familiares em especial meus tios Luiz Carlos Manzato e Lucília Alves da Rocha Manzato. E à minha esposa com toda colaboração do mundo Fabiana Richard, me ajudando constantemente e compreendendo cada segundo do meu tempo.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a. Teresa Kazuko Teruya, minha orientadora, que confiou a mim a oportunidade de trabalharmos com uma temática bem controversa, proporcionando assim diversos momentos de aprendizagem, estando sempre pronta para me ajudar.

À professora Dr^a. Geiva Carolina Calsa, uma pessoa especial, sempre prestativa, sempre que solicitava uma conversa, nunca disse não, agradeço também pelos ensinamentos e apoio constante no Mestrado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC), por todos os encontros de muitos estudos e discussões. Em especial aos/as amigos/as, SamiloTakara, Fernanda AmorinAccorsi, João Paulo Baliscei, Ana Lúcia Silva, Izaque de Souza.

Aos meus amigos, Necilda de Souza, Aline Evelin Macedo, RhaysaZielinskyj, Ana Paula Souza, Dalvan de Oliveira, Darlan de Oliveira, Marco Antônio Xavier e a todos meus alunos e amigos professores que fizeram parte da minha história.

A banca de qualificação e defesa Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Zubarán, Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe e Dr^a. Aline Pereira Lima, por todas as contribuições para minha formação acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), por me proporcionarem uma formação em nível de Mestrado de excelência.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), Hugo e Márcia, pela atenção e dedicação para com nós pós-graduandos/as.

À CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão da bolsa de estudos.

JORGE, Welington Júnior. **PEDAGOGIAS CULTURAIS NOS FILMES O PAGADOR DE PROMESSAS (1962) E BESOURO (2009)**. (119 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Teresa Kazuko Teruya). Maringá, 2017.

RESUMO

A disciplina de Ensino Religioso que é ofertada no Ensino Fundamental II (6º e 7º anos) no estado do Paraná, tem como premissa trazer até o/a aluno/a, as várias formas e manifestações de cultura religiosa, independentemente da fé ou rito religioso. O site dia a dia educação com o intuito de colaborar com a prática docente indica alguns filmes para esse fim, considerando esse pressuposto o objetivo desta dissertação é investigar as pedagogias culturais sobre as práticas religiosas de matriz africana que são difundidas nos filmes. Foram selecionados e analisados dois filmes, **O Pagador de Promessas (1962)**, dirigido por Anselmo Duarte e o **Besouro (2009)**, dirigido por João Daniel Tikhomiroff. Ao analisarmos as religiões africanas e afrobrasileiras utilizando as narrativas fílmicas no processo de ensino aprendizagem tendo como intuito atender a Lei 10639/2003 e 13006/14 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afrobrasileira na educação e exibição de filmes, por no mínimo duas horas mensais. O problema é: **Quais são as pedagogias culturais nos filmes: O pagador de promessas (1962) e Besouro (2009) difundidas sobre as religiões de matriz africana?** O portal da SEED disponibiliza sugestões de filmes, dos quais foram utilizados nesta dissertação. A análise contou com as contribuições de Hall (2003), Felipe (2015), Duarte (2009), Fresquet (2013), Orofino (2005), Silva (2007), Silva (2013; 2014), Kellner (2011). A metodologia de análise fílmica baseia-se na proposta por Elí Fabris (2008). Na análise fílmica constatou-se que as suas narrativas estão permeadas de estereótipos das religiões de matriz africana. Além disso, no momento de elaboração desta dissertação, havia apenas os dois filmes à disposição no portal para utilização em sala de aula. Conclui que trazer a História e Cultura Africana e Afrobrasileira para a sala de aula, utilizando filmes, ampliam a discussão das formas de como são expostas essas religiões nas produções analisadas.

Palavras-chave: Educação; Cultura Afrobrasileira, Pedagogias Culturais; Estudos Culturais; Ensino Religioso.

JORGE, Welington Junior Jorge. **CULTURAL PEDAGOGY OF MOVIES PAGADOR DE PROMESSAS (1962) AND BESOURO (2009)**. (119 f.). Dissertation Master in Education – State University of Maringá. Supervisor: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2017.

ABSTRACT

The subject of religious education taught at the 6th and 7th grade in the state of Paraná intend to bring to the students the many kinds of expressions from the religious culture, no matter the faith or ordinance. The objective of this thesis is to investigate the cultural teaching of religious practices from Africa showed in movies. Two movies were selected and analysed, **Besouro (2009)**, directed by João Daniel Tokhomiroff and **O Pagador de Promessas (1962)**, directed by Anselmo Duarte. To analyse the religions from Africa and Afro-Brazilians using the movie's plot on the process of teaching and learning aims to grant the law 10.639/2003 that establishes the obligation to teach Afro-Brazilian and African's culture and history on elementary school. The problem is: **Which is the cultural lesson from the movies: O Pagador de Promessas (1962) and Besouro (2009) disseminated about religions from Africa?** SEED's website makes available suggestions of movies which were used on this thesis. The analysis counted on contributions from Hall (2003), Felipe (2015), Duarte (2009), Fresquet (2013), Orofino (2005), Silva (2007), Silva (2013; 2014), Kellner (2011). The methodology of films's analysis is based on the proposal of Elí Fabris (2008). Were determined on the film's analysis that their plots are full of stereotypes of African religions. Besides, when the thesis was being made, there were only these two movies available in the website to be used in class. It concludes that bring African and Afro-Brazilian's culture and history to the lessons, using movies, increase the debate on the way these religions are exposed on those films.

Tags: Education; AfroBrazilian's culture; Culture teaching; Cultural states; Religious education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Padre Olavo impedindo as baianas de entrarem na igreja.....	83
Figura 2 – Chegada do Monsenhor à Igreja de Santa Barbara.....	85
Figura 3 – Ritual de cura da Mãe Zulmira.....	90
Figura 4 – Besouro encontrando com Orixá.....	91
Figura 5 – Chico chutando oferenda feita a Exu.....	93
Figura 6 – Visita de Exu a banca de Chico.....	93
Figura 7 – Encontro de Besouro e Exu.....	94
Figura 8 – Besouro fazendo reverência a Exu.....	95
Figura 9 – Besouro dando início aos rituais do Candomblé.....	95
Figura 10 – Orixá Ossaim.....	96
Figura 11 – Orixá Ogum.....	96
Figura 12 – Orixá Oxum.....	97
Figura 13 – Orixá Iansã.....	97
Figura 14 – Mãe Zulmira conversando com Besouro.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC	Associação de Escolas Católicas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCCS	Center for Contemporary Cultural Studies
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
Conae	Conferência Nacional de Educação
CPS/FGV	Centro de Políticas Sociais – Fundação Getúlio Vargas
CRB	Conferência Religiosa do Brasil
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação
DUHU	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EUA	Estados Unidos da América
EC	Estudos Culturais
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
Ener	Encontro de Ensino Religioso
ER	Ensino Religioso
Fonaper	Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso
Gepac	Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia,
Grere	Grupo de Reflexão de Ensino Religioso
IBGE	Instituto Brasileiro Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso
PPE	Programa de Pós-graduação em Educação
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEED	Secretaria de Educação do Estado do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. PERCURSO METODOLÓGICO E LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	20
2.1 Um pouco do filme “O pagador de promessa” (1962).....	28
2.2 Sobre o filme Besouro (2009).....	32
3. O USO DO FILME COMO PEDAGOGIA CULTURAL E A LEI 13.006/14	36
3.1 Indicações de filmes disponibilizados no portal da SEED e as relações étnico-raciais	42
4. LEGISLAÇÃO E NORMATIZAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO PÓS CONSTITUIÇÃO DE 1988 ATÉ OS DIAS ATUAIS	52
4.1 Ensino Religioso: Embates para inclusão no currículo escolar	56
4.2 Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER	67
4.3 Diversidade religiosa e a intolerância nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso - PCNER.....	69
5. INTOLERÂNCIA, CURRÍCULO E MÍDIA: CONTRIBUIÇÕES DO CINEMA NA DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS.....	77
5.1 Pedagogias Culturais dos filmes O Pagador de Promessa e Besouro.	78
5.2 Religiões de matriz africana e afrobrasileiras nos espaços escolares: Identidade e Diferença	99
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
7. REFERÊNCIAS.....	110

1. INTRODUÇÃO

Entre os anos de 1996 à 1999, frequentei a Escola Estadual Professor Léo Kohler – Ensino Fundamental, na cidade de Terra Boa, região noroeste do Paraná. Entre as várias disciplinas, tinha uma ao qual não podia frequentar, por não ser cristão, Ensino Religioso, embora disciplina de oferta obrigatório e matrícula facultativa, ficávamos na biblioteca ou fazendo outras atividades, até mesmo de outras disciplinas por orientação da professora. Durante a 6ª e 7ª serie, foram da mesma forma, ao qual a mesma professora ministrava a disciplina, coincidência ou não a mesma tinha funções na igreja como catequista.

Esse período da minha vida, sempre me incomodou, afinal, um adolescente sair da sala por não ser cristão, não era muito bem visto pelos colegas de classe e sempre aqueles questionamento “Qual sua religião? ”; “O que vocês rezam? ”; “Você não acredita em “Deus”? ”; “No que você acredita? ”; “Você não vai para o céu! ”; entre outras perguntas e sentenças ou punições divinas atribuídas aos não cristãos.

Sempre me questionava, qual a razão de não poder estar na sala e aprender outras culturas e manifestações religiosas? Pelo fato de não ser cristão, não poderia aprender uma outra cultura? E o ensino de outras religiões? A questão é que não se ensinava outras culturas religiosas e sim, exclusivamente preceitos cristãos, sendo mais exato a doutrinas da Igreja Católica Apostólica Romana. Como não católico, dificilmente teria oportunidade de conhecer outras culturas religiosas (dogmas, rituais, liderança religiosa, espiritualidade, costumes, entre outros conhecimentos) se não fosse na disciplina de Ensino Religioso.

Ser de família Budista e não ser japonês foi outro grande desafio durante minha infância e adolescência, sempre procurei esconder a minha religião, sempre tive dificuldade para saber o porquê de ser budista não sendo japonês, sempre que perguntavam minha religião, falava que era católico, pelo fato da grande maioria das pessoas serem e eu não ficar fora da maioria. Por muitos anos tive dificuldade em aceitar ser budista, até que chegou o momento que resolvi não ser mais praticante, principalmente quando iniciei o curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual de Maringá.

A graduação de Ciências Sociais na Universidade Estadual de Maringá ampliou meus conhecimentos de outras culturas e manifestações religiosas. Isso instigou meu interesse em buscar respostas. Entre as várias disciplinas, a Antropologia possibilitou conhecer melhor as manifestações culturais de diferentes grupos étnicos e raciais. Além das disciplinas de Antropologia, a professora Dr^a. Marivânia Conceição de Araújo oferecia a disciplina optativa: Reflexões Sobre a Questão Racial. Esta disciplina foi relevante para alimentar a minha curiosidade sobre a Cultura afrobrasileira, em especial, as religiões de matriz africana.

Para aprofundar mais sobre a cultura africana e afrobrasileira e saber como essas relações se interagem na escola e no processo de ensino e aprendizagem, procurei um programa de pós-graduação que desse essa oportunidade de aprofundar nos estudos. Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) na Universidade Estadual de Maringá, passei a frequentar os encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura- GEPAC. O meu interesse pela diversidade cultural contribuiu para elaboração do objeto de pesquisa, relacionando os estudos de mídia e cultura afrobrasileira, em especial, as religiões de matriz africana. As produções acadêmicas foram fundamentais para direcionar minha pesquisa, ambas do Grupo de Pesquisa ao qual participava.

Felipe (2015) analisou filmes que abordam aspectos da história e cultura afro-brasileira a fim de perceber o potencial pedagógico para ampliar o conhecimento do/a aluno/a em sua aprendizagem escolar e provocar novas reflexões. Este autor entende que a incorporação da história e a cultura afrobrasileira no currículo para atender a lei, por si só, não é suficiente para subsidiar o conhecimento necessário para analisar a produção cinematográfica e trazer situações que ocorreram no passado e acontecem no presente. Para que o conteúdo escolar que está exposto no livro torna-se audiovisual, agregando assim novos sentidos, é preciso “[...] situar o cinema em seu contexto é reconstruir a cultura e a documentação histórica” (FELIPE, 2015, p. 43).

Nesta dissertação foram relevantes as pesquisas realizadas junto ao Gepac, especialmente a dissertação de Mestrado defendida por Delton Aparecido Felipe, em 2009, intitulada: **“Narrativas para alteridade: O cinema na formação de professores e professoras para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira**

e Africana na Educação Básica¹ e sua tese do Doutorado, defendida em 2014, intitulada **“Negritude em discurso: A educação nas Revistas Veja e Época²(2003-2010)”**. Suas pesquisas focaram a História e Cultura Afrobrasileira em ambientes escolares. E sobre o Ensino Religioso tivemos a tese do Doutorado, defendida por Josélia Barroso Queiroz Lima em 2013 **“Sons do silêncio: A relação entre religião Católica e educação escolar - um estudo de caso³”**

A leitura dos trabalhos citados aguçou minha inquietação em relação ao Ensino Religioso (ER) ofertado no Ensino Fundamental II da Rede Básica de Ensino do Estado do Paraná, dando visibilidade a História e Cultura Afrobrasileira e Africana como dispõe a lei 10.639/03. A disciplina de Ensino Religioso, embora de matrícula facultativa, é obrigatória a sua oferta pelas instituições de ensino no nível Fundamental II, como consta na LDB 9394/96.

O artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevista no texto da Constituição de 1988, determina que a educação religiosa nas escolas públicas assegure “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. (BRASIL, 1996, p.13). A lei estabelece o respeito à liberdade religiosa do/a aluno/a e proíbe tentar convertê-lo/a para esta ou aquela religião, dentre várias religiões temos as de matriz africana e afrobrasileira, pouco difundidas nos ambientes escolares.

Em 2003, o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e afrobrasileira, incluindo também no calendário escolar o dia 20 de novembro como “O Dia Nacional da Consciência Negra” dia da morte de Zumbi dos Palmares, “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 1996, art. 26-A).

¹ Dissertação defendida no ano de 2009, no Programa de Pós-graduação na Universidade Estadual de Maringá, intitulado: **Narrativas para alteridade: O cinema na formação de professores e professoras para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica**, orientado pela professora Dr^a Teresa Kazuko Teruya.

² Tese defendida no ano de 2014, no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá, intitulado **Negritude em discurso: A educação nas Revistas Veja e Época (2003-2010)**, orientado pela professora Dr^a Teresa Kazuko Teruya.

³ Tese defendida no ano de 2013, no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá, intitulado: **Sons do silêncio: A relação entre religião católica e educação escolar – Um estudo de caso**, orientado pela professora Dr^a. Geiva Carolina Calsa.

Em um país com tanta diversidade cultural, poderíamos problematizar quais contribuições da disciplina de Ensino Religioso quando falamos da cultura africana e afrobrasileira. Podemos afirmar que as pedagogias culturais representadas nos filmes **O Pagador de Promessa** (1962) e **Besouro** (2009), possibilitam discussões sobre a cultura do “outro”? A análise é complexa, envolve culturas, tradições, participação das igrejas cristãs nas mais diversas denominações, por isso compreender essas ações se faz necessário, para que assim sobreviva a cultura religiosa, em especial a afrobrasileira que sempre foi hostilizada desde sua chegada ao Brasil.

As Diretrizes Curriculares da Educação (DCE) de 2008 estabelecem que o Ensino Religioso, não tem como diretriz a formação religiosa do/a aluno/a, mas sim, a educação plena e a formação de valores sem propósito de doutrinação. Busca-se desencadear assim um processo de conhecimento da própria religião e suas culturas, como também busca novos olhares para outras religiões, aprendendo assim a diversidade e o respeito a várias religiões e cultura, levando em consideração que existe uma vasta riqueza de culturas no Brasil. Na atualidade, as DCE de Ensino Religioso e a Legislação Educacional sobre o Ensino Religioso expõem os desafios dos profissionais da educação nesta disciplina cujo objetivo é a abordagem das práticas culturais religiosas no espaço escolar.

Assim, após o percurso responsável pela minha formação social e cultural procurei formular o seguinte problema de pesquisa: **Quais são as pedagogias culturais nos filmes: O pagador de promessas (1962) e Besouro (2009) sobre as religiões de matriz africana?** O objetivo é investigar as pedagogias culturais sobre as práticas religiosas de matriz africana são difundidas nos filmes. Foram selecionados os dois filmes, **Besouro (2009)**, dirigido por João Daniel Tikhomiroff e **O Pagador de Promessas (1962)**, dirigido por Anselmo Duarte, a fim de analisar como as representações culturais em especial as religiosas são apresentadas nos filmes.

Além disso, para discutir a intolerância religiosa explorei outras mídias que podem contribuir para ações pedagógicas, dentro dos ambientes escolares e contribuir para a compreensão das diferenças e respeito na construção social do indivíduo. Isso porque nos documentos oficiais, a educação escolar tem como proposta trabalhar as mais diversas culturas.

O critério para a escolha dos filmes foi uma busca feita pelo Portal Eletrônico Dia-a-Dia⁴, na categoria **Sugestões de Filmes**. Essa categoria tem como proposta auxiliar o docente a complementar suas aulas com outras fontes de conhecimento. O portal eletrônico também disponibiliza as sugestões de filmes por ordem alfabética e por disciplinas.

Destacamos que as produções cinematográficas brasileiras têm um respaldo da Lei nº 13.006, aprovada dia 26 de junho de 2014, a qual acrescenta um parágrafo no artigo 26 da Lei 93/94 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade da exibição de, no mínimo, duas horas mensais de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica.

Para problematizar as pedagogias culturais, selecionei duas obras do cinema brasileiro que estão disponíveis no portal e que o discurso faz referência a religiões afro. Foram escolhidos os filmes de produção nacional, “**O Pagador de Promessas**”, baseia-se na obra de Dias Gomes, lançado em 1962, inspirado na peça teatral de Alfredo de Freitas Dias Gomes também com o mesmo título, ao qual a origem do filme deriva da peça teatral de Dias Gomes. Outro filme analisado será “**Besouro**” dirigido por João Daniel Tikhomiroff em 2009, inspirado na obra de Marcos Carvalho “Feijoadá no paraíso - A saga de Besouro, o capoeira”. Esses filmes abordam em seu enredo os conflitos de intolerância religiosa e de fé, especialmente relativo às religiões de matriz africana.

Utilizei como base teórica os Estudos Culturais que possibilitam intensificar suas investigações, sejam nos procedimentos de análise documental, bibliográfica, pesquisa de campo, análise de discurso, modos de endereçamento, entre outros. Para analisar aspectos da intolerância religiosa nos filmes selecionei trechos, “[...] não tomei as imagens apenas como reflexo do contexto, mas como produções culturais que produzem efeitos diferenciados, que vão além do contexto que em que foram produzidas” (FABRÍS, 2008, p.123).

As narrativas fílmicas no processo de aprendizagem são ricas em informações, podem ser utilizadas como objeto, como fonte de pesquisa e artefato cultural, possibilitando aos/às alunos/as novas formas de conhecimento e saberes

⁴ Os filmes são sugestões do Portal da SEED, para que os professores possam trabalhar diversas temáticas em sala de aula. Disponível em: <http://www.cinema.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1074> Acesso em: 10abril 2016.

sobre as questões raciais, intolerância, “[...] interesses teóricos, questionamentos sociopolíticos, enriquecimento cultural” (SOUZA, 2006, p.9).

O cinema é considerado como um texto cultural que produz representações, que constroem sentidos e significados que contribuem na constituição de subjetividades e identidades e que ensinam certas lições ou pedagogias culturais. Ao ser incorporado nas práticas educativas, oferece condições ao/à aluno/a para traçar um novo caminho, uma nova perspectiva de releitura do contexto que foi apresentado.

Assim, o objetivo geral é problematizar a narrativa fílmica como artefato cultural e fonte de pesquisa para abordar as religiões de matriz africana no processo de ensino e aprendizagem. No desdobramento do objetivo geral, temos como objetivos específicos: Investigar o uso do cinema em ambientes escolares e sua contribuição como fonte de pesquisa na disciplina de Ensino Religioso; Analisar as pedagogias culturais e religiosas apresentadas no filme.

No capítulo, intitulado: **Percurso Metodológico e Levantamento Bibliográfico**, apresento os percursos de análise dos filmes, procurando mostrar a razão da escolha dos filmes e qual a forma de busca e os critérios de escolha. Entendo que as produções cinematográficas são difusoras de culturas, sendo assim, elas possibilitam significados e também explico a forma que será realizada a análise e em quais filmes serão realizados.

No capítulo, intitulado: **O uso do filme como pedagogia cultural e a lei 13.006/14**, abordo o conceito de Pedagogia Cultural e as problematizações que as cercam e como ela está estabelecida dentro da escola, juntamente com suas contribuições para o combate do discurso hegemônico eurocêntrico. Logo em seguida destacaremos a importância da Lei 13.006/14, conseqüentemente o uso dos filmes na sala de aula e as possibilidades que podem proporcionar nas discussões das relações étnico-raciais.

No capítulo, intitulado: **Legislação e normatização do Ensino Religioso pós Constituição de 1988 até os dias atuais**, faço o percurso histórico sobre a Constituição Federal de 1988 no que tange a disciplina no Brasil e os desdobramentos para inseri-la no currículo. Logo depois discuto os princípios legais da disciplina e os órgãos responsáveis pela inserção e manutenção no que tange os parâmetros curriculares nacionais e diretrizes do Estado do Paraná.

No capítulo, intitulado: **Intolerância, Currículo e Mídia: Contribuições do cinema na representação e desconstrução de estereótipos**, abordo as religiões de matriz africana e afrobrasileiras nos ambientes escolares e a contribuição das produções fílmicas neste processo, fazendo analogia ao discurso de intolerância na fala dos personagens do filme O Pagador de Promessa. Já no filme o Besouro, partiremos de uma outra forma de compreender as religiões afrobrasileiras.

2. PERCURSO METODOLÓGICO E LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

O portal da SEED na sessão de sugestões de filmes em pesquisa realizada no dia 30 de junho de 2016, encontrei 509 filmes disponibilizados com vários temas e em ordem alfabética. Dentre as produções fílmicas disponíveis, apenas quatro narram os conflitos culturais e destacam as religiões de matriz africana. Entre os filmes estão: *Besouro* (2009)⁵, *Cafundó* (2006)⁶, *Narradores de Javé* (2003)⁷ e *O Pagador de Promessas* (1962)⁸. Nesta dissertação selecionei dois filmes: **Besouro** e **O Pagador de Promessas**, que interpretam as práticas e elementos culturais religiosos de matriz africana, especificamente do Candomblé. Para essa seleção estabeleci os seguintes critérios: Primeiro, filmes narram aspectos da História do Brasil e cultura afrobrasileira, as relações de poder, as práticas de intolerância de representantes da Igreja Católica e também olhares que ressignificam a “demonização” do culto aos orixás “[...] são forças ou entidades não físicas, que controlam e regulam tanto os acontecimentos cósmicos como os fenômenos naturais, que determinam tanto a vida social como a vida individual das pessoas [...]” (BERKENBROCK, 2012, p. 224): Exu, Iansã, Ossain, Oxum e Ogum. Segundo, produções cinematográficas brasileiras inspiradas em obras literárias, o filme *O pagador de promessas* foi baseado em uma peça de teatro **O Pagador de promessas** do dramaturgo Alfredo Dias Gomes encenada no ano de 1960 e *Besouro* no livro **Feijoada no Paraíso: a saga de Besouro** (2002) de Marco Carvalho.

Antes de analisar as Pedagogias Culturais difundidas pelos filmes, fiz um mapeamento das produções científicas que tratou de Intolerância Religiosa,

⁵ Filme *Besouro*. Disponível no site:

<<http://www.cinema.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=704>> Acesso em: 10 de abr. 2016

⁶ Filme *Cafundó*. Disponível no site:

<http://www.cinema.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=717> Acesso em: 26 de jun. 2016

⁷ Filme *Narradores de Javé*:

<<http://www.cinema.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=616>> Acesso em: 26 de jun. 2016

⁸ Filme *O Pagador de Promessa*:

<<http://www.cinema.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=631>> Acesso em: 26 de jun. 2016

Diversidade Cultural, Relações de Poder, O Pagador de Promessas lançado em 1962 e Besouro lançado em 2009. Para isso realizei buscas online em dois bancos de dados: no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de teses e dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para sistematizar as buscas por temáticas, utilizei os seguintes termos: **Educação e Intolerância Religiosa; Cinema e Intolerância Religiosa; Intolerância Religiosa e Estudos Culturais**. Esses termos expressam questionamentos que suscitaram uma pergunta: **Quais as representações culturais localizadas nos filmes O pagador de promessas (1962) e Besouro (2009) que expressam a intolerância religiosa?**

Na busca pelo site da BDTD, encontrei dezoito dissertações e teses com as temáticas acima. Entre elas, três apresentam algum tipo de relação com a temática da nossa pesquisa e contribuiriam com a investigação para esta dissertação: **Educação e religião como elementos culturais para a superação da intolerância religiosa: integração e relação na compreensão do ensino religioso** (COELHO, 2009), **Jogando flores no mar: as religiões afrobrasileiras na percepção dos estudantes do ensino fundamental em João Pessoa/PB** (SILVA, 2011) e **Religião, ensino religioso e cotidianos da escola: discutindo a laicidade na rede pública estadual do Rio de Janeiro** (MONSORES, 2014). Utilizei a ferramenta de busca do portal da CAPES, encontrei uma tese, que contribui para discussões referentes ao trabalho científico proposto: **Do terreiro ao púlpito - apropriação e ressignificação de elementos de crença das religiões afrobrasileiras pela liderança da Igreja Universal do Reino de Deus (1977-2010)** (BARBOSA, 2010).

O mapeamento de outros trabalhos com a temática Educação, Ensino Religioso, Cinema e Intolerância foram relevantes para conhecer as pesquisas publicadas que se aproximam desta dissertação.

Na análise fílmica investiguei as Pedagogias Culturais nas narrativas dos filmes. Para isso, selecionei trechos de falas e cenas em que se manifestam a intolerância no filme O Pagador de Promessa e a “demonização” do Candomblé. O filme Besouro há uma contrapartida sobre as representações dos orixás e cenas de resistência do povo negro na sustentação da cultura afrobrasileira. Destaquei cenas dos filmes que explicitam o Candomblé e suas práticas. Em ambos os filmes,

a religião de matriz africana remete apenas ao Candomblé, porém, existem outras denominações como: [...] “umbanda, quimbanda, candomblé, xambá, toré, terecô, babasûê, jaré, catimbó, Jurema, tambor de mina, pajelança, entre outros” (CARNEIRO, 2014, p.43).

[...] o termo “candomblé” vem de *kandombele*, uma palavra cujo o significado é “rezar”, “invocar” ou “pedir pela intercessão dos deuses”. O mesmo termo também designa o local onde se realizam as cerimônias religiosas públicas.

Há pelo menos três padrões rituais específicos ou *nações* de candomblé existentes no Brasil, a saber: o candomblé de raiz angola-congo; o jeje, de procedência daometana, e, por último, o candomblé de procedência iorubá (em suas variantes queto, ijexá, efã, batuque gaúcho e xango pernambucano), que teve origem entre os nagôs, africanos escravizados no Brasil vindos da antiga Costa dos Escravos, área correspondente aos litorais do Togo, Benin e Nigéria (SANTOS, 2012, p.12).

É importante destacar ao fazer referência as religiões de matriz africana e afrobrasileira não estou generalizando, mas sim, direcionando as vertentes e linhas que elas se desdobram. Ambos os filmes tratam do Candomblé, por esta razão estaremos contextualizando a mesma.

Enfatizo que os filmes estão pré-estabelecidos e foram sugeridos para serem exibidos e trabalhados em sala de aula. Essas produções cinematográficas são indicações para serem utilizadas como recursos pedagógicos, das quais possibilitam a problematização das representações de práticas religiosas de origem africana no espaço escolar. Os filmes *Besouro* lançado em 2009 e *O Pagador de Promessas* lançado em 1962, disponibilizados no Portal Dia a Dia do Estado do Paraná no momento desta investigação, produzem uma pedagogia cultural e tem um potencial para atender as exigências das leis 13.006/14 e 10.639/03.

Para problematizar essas produções cinematográficas e as formas as quais os filmes interpelam o sujeito, utilizei as/os seguintes autoras/es: Fabris (2008), Giroux (2013), Hall (2003) e Kellner (2001; 2013). As produções audiovisuais possibilitam ao/à professor/a formas de problematizar e desconstruir conceitos pré-estabelecidos que influenciam as relações sociais, tendo em vista que os grupos sociais trazem consigo posições diferenciadas de compreender o “outro” e que essas discussões abordadas em sala de aula é uma das formas de trazer ao/à aluno/a outras formas de ver o mundo. Existem várias formas de fazer reflexões na

construção de conceitos referentes à cultura afrobrasileira, em especial, às crenças e manifestações religiosas, entre essas formas estão os Estudos Culturais (EC) já que “[...] tratam a cultura como um campo de produção de significados, em que os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam para preservar suas ideias e combater a padronização da identidade [...]” (FELIPE, 2015, p.56).

Os Estudos Culturais em seu campo metodológico apresentam proposta de como problematizar assuntos que estão relacionados com as dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais do mundo contemporâneo. A discussão dos EC está em fazer uma bricolagem, trazer outros conceitos para dialogar com questões estabelecidas que envolvam a cultura “Isto é, sua escolha da prática e pragmática, estratégica e autorreflexiva” (GROSSBERG, NELSON, TREICHLER, 2013, p. 9). Não se trata de uma metodologia estática, desta forma, há um desconforto para direcionar o método. Os EC entrelaçam e dialogam de várias formas e traz consigo uma possibilidade de análise, abordando diferentes formas de compreender o sujeito e suas ações.

A bricolagem teórica compensa a cegueira causada pela dependência de um único modelo de leitura de textos culturais. A bricolagem não recorre a diversas tradições teóricas/metodológicas simplesmente por uma questão de diversidade. Em vez disso, ela utiliza as diferentes abordagens para informar umas às outras (STEINBERG, 2015, p. 216).

Hall (2003) e Steinberg (2015) sugerem que delinear um único método para a pesquisa, não fornecerão garantias conclusivas em um contexto específico. Afinal, nenhum método é mais importante e conclusivo do que outras formas de leitura em determinados contextos, não se pode considerar uma análise e desconsiderar totalmente a outra de forma exclusiva. Todo método tem a sua importância e especificidade, cabe ao pesquisador utilizá-las para buscar a resolução do problema de pesquisa, assim, “[...] uma lista de métodos de pesquisa que um estudioso da educação poderá trazer para a mesa. Essa visão eclética sobre a pesquisa tem sido denominada bricolagem” (STEINBERG, 2015, p. 215).

Na década de 1950 na Inglaterra, os estudos e pesquisas realizadas no Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS) na Universidade de Birmingham⁹ contaram com as colaborações de Richard Hoggart, Raymond Williams e E. P. Thompson que iniciam os Estudos Culturais. Stuart Hall criou outros métodos para compreender e problematizar conceitos sociais e a cultura popular de “massa”, adotando assim várias formas e possibilidades de investigações, que sustentam não uma forma única de compreensão, mas outras formas de compreender os múltiplos discursos. “[...] Os estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado” (HALL, 2003, p. 200-201).

Para Giroux (2013), os/as docentes não estão desvinculados/as quando se trata de relações de poder, conhecimento e cultura. Ao utilizar os Estudos Culturais, não descarto qualquer possibilidade e formas de leituras e releituras daquilo que está sendo proposto. Os filmes trabalhados pelos/as docentes na sala de aula, trazem consigo várias formas de representação particular, pois os/as produtores/as audiovisuais também emitem suas interpretações, desde quem está dirigindo até os atores e as atrizes que fazem parte da produção. Pensando nisso, o ambiente escolar e todos que a compõe têm suas particularidades e formações culturais individuais, quando o filme é exibido na sala de aula é permeado por diversas interpretações.

Os Estudos Culturais rejeitam qualquer forma de leitura e análise estática, quando se trabalha com o sujeito e sua prática cultural, levam em consideração todas as possibilidades e formas de compreensão daquilo que está sendo transmitido. “[...] assistir a um filme, seja para entreter-se com ele, seja para analisá-lo, pressupõe aprendizagens específicas” (FABRIS, 2008, p.118). Os/as professores/as não poderão ser vistos apenas como transmissores de conhecimento científico e tão pouco os/as alunos/as como receptores, pois ambos são interpelados por sua manifestação cultural, condição social e econômica.

⁹ Os autores que constituem as bases dos Estudos Culturais, no final dos anos 50, em conformidade com Hall (2003), Escosteguy (2006) e Johnson (2006), escreveram três textos: “Richard Hoggart com *The uses of literacy* (1957), Raymond Williams com *Culture and society* (1958) e E.P Thompson com *The making of the English working-class* (1963)” (TERUYA, 2009, p. 152).

[...] as imagens em movimento que o cinema produz foram analisadas a partir do que elas produzem como significados culturais. Os filmes foram tomados como textos culturais que ensinam, que nos ajudam a olhar e a conhecer a sociedade em que vivemos e contribuem na produção de significados sociais. Eles contam histórias, e analisar tais textos criticamente é uma possibilidade de entender não só os processos em que foram gestadas, como também o modo como essas histórias produzem efeitos nas diferentes culturas em que circulam (FABRIS, 2008, p. 120-121).

Fabris (2008) e Felipe (2015) analisam os filmes que podem ser utilizados como artefato cultural compreendidos como processo de formação do sujeito para além dos muros da escola. As produções cinematográficas interpelam os sujeitos, dando a oportunidade de problematizar questões das mais diversas formas, como formas de suscitar outras reflexões que orientem o combate aos padrões hegemônicos, apresentados nas mais diversas mídias e discursos. Quando se trata de mídias, além do filme há outros artefatos culturais que podem ser utilizados, como vídeos do YouTube, peças publicitárias, blog, jornais, revista entre outras, para se trabalhar em sala de aula. O filme em sala de aula pode ser utilizado de diversas formas de encaminhamento metodológico. “O cinema é formado por um complexo sistema de linguagens que nos desafia permanentemente no processo de compreendê-los” (FABRIS, 2008, p.121). A linguagem do cinema no processo de ensino e aprendizagem exige uma interpretação fundada numa pesquisa sobre o tema narrado no seu enredo.

Assim, ao utilizar um conteúdo abordado no filme como material didático na perspectiva dos Estudos Culturais temos um amplo campo de estudos para analisar a história e cultura afro-brasileira e africana, a fim de diversificar e romper com os cânones eurocentristas. Lembrando que os filmes, ao tratarem de um determinado conteúdo histórico, são representações da realidade que carregam em si uma ideologia, uma interpretação do diretor, do cineasta e da própria indústria do cinema que visa lucro em todas as suas produções (FELIPE, 2015, p. 56).

De fato, a instituição escolar exerce várias funções entre elas de atender a todos e fazer a manutenção das relações sociais, como já foi descrito neste trabalho é no ambiente escolar que o sujeito se depara com outros tipos de cultura, raça/etnia, gênero, disputas de poder entre outros tipos de ações que a escola

promove. Sobre a pluralidade cultural, social, econômica e política, os Estudos Culturais oferecem novas discussões e problematizações sem inferiorizar nenhuma forma de manifestação cultural, incluindo todo tipo de cultura, sem discriminar ou hierarquizar qualquer manifestação cultural do sujeito.

Após a promulgação da lei 10.639/03, os trabalhos pedagógicos, os currículos e a prática cultural deveriam ser revisadas, pois os padrões hegemônicos que há anos constituíram os conteúdos da disciplina de história, sempre evidenciaram uma superioridade europeia (branca) e uma inferioridade africana (negra). Na perspectiva dos Estudos Culturais há outras formas de ver e rever a história utilizando outras leituras como referência para estudo, afinal, “uma nova leitura sobre o lugar da África da história da humanidade e o papel dos negros no Brasil, não mais estigmatizados e nem postos a margem da história oficial” (FELIPE, 2015, p.57).

A escolha dos filmes *O Pagador de Promessa* (1962) e *Besouro* (2009), tem como prerrogativa problematizar a cultura afrobrasileira em especial as religiões de matriz africana nestes filmes, já que ambos são propostas pelo portal online da SEED. Esses artefatos culturais trazem como possibilidades de reflexões sobre as religiões e as identidades culturais exibidas nas produções cinematográficas. “Analisar uma produção como o cinema, que rompe com as formas mais comuns de representação, em que a materialidade é a imagem em movimento, é ingressar em uma outra dimensão do conhecimento” (FABRIS, 2008, p.125). Essas outras dimensões que as produções audiovisuais apresentam trazem consigo os contextos culturais, dos quais os filmes estão inseridos, para fazer leituras das narrativas sobre as nossas condições sociais, culturais, políticas e econômicas.

Ao selecionar os filmes disponíveis no portal online como sugestão aos/as professores/as, defini o problema de pesquisa e a metodologia de análise fílmica. Optei por não analisar todo o filme, mas selecionar e decupar trechos relacionados com a temática desta dissertação. “Decupagem, na linguagem cinematográfica, é o processo em que o filme sofre sua produção, em que ele começa a ganhar sua forma cinematográfica, indicações de diálogos, som, música etc. [...] a palavra decupar vem do francês *découper*, que significa cortar pedaços” (FABRIS, 2008, p.128). Para utilizar a técnica da decupagem foi necessário selecionar os recortes e rever as cenas várias vezes para serem passíveis de descrição e análise,

buscando as partes que estivessem dentro da proposta da pesquisa, ou seja, o discurso de intolerância presente no filme *O Pagador de Promessas* e as definições e desconstrução dos significados dos orixás presentes no filme *Besouro*.

É preciso dizer, ainda, que as imagens têm força na produção do significado, mas que, nas análises, detive-me na relação entre texto falado e imagem. Portanto, não foi uma análise que se deteve na descrição profunda da gramática fílmica, de forma isolada. Ela só foi explorada porque colabora na produção do significado produzido em determinada cena, e não por conter um significado *a priori* (FABRIS, 2008, p.129, grifo da autora).

O filme é uma forma de refletir sobre as realizações materiais e imateriais pelas lentes tecnológicas que permite a visualização de aspectos da cultura. “Os recursos midiáticos possibilitam outras formas de ver, de ler, de escrever e de entrar em contato com outro universo cultural [...] (TERUYA, 2009, p.156). A sociedade do século XXI em sua grande maioria acorda inserida no meio digital. “[...] não há escola, por mais distante e diversa que seja, que conviva sem a presença de alguma influência da cultura das mídias”. (OROFINO, 2005, p. 40).

De fato, desde o momento em que acordamos com rádios despertadores e ligamos a televisão com os noticiários da manhã até nossos últimos momentos de consciência, à noite, com os filmes ou programas de entrevistas noturnos, encontramos-nos imersos num oceano de imagens, numa cultura saturada por uma flora e uma fauna constituídas de espécies variadas de imagens, espécies que a teoria cultural contemporânea apenas começou a classificar (KELLNER, 2013, p. 104).

As informações que a mídia divulga ao ser interpelado pelo sujeito possibilitam condições de problematizar o meio ao qual ele se encontra. A exibição de um filme necessita de uma mediação pedagógica do/a professor/a, a fim de oferecer leituras possíveis a quem o assiste e, especialmente, problematizar pessoas intolerantes ao/à outro/a, que é o/a diferente.

Quando a escola utiliza uma mídia digital como artefato cultural, não se pode utilizar somente como recurso didático, é preciso realizar uma leitura crítica das informações transmitidas. Para ler criticamente as imagens, Kellner (2013, p.106) entende que é necessário “[...] aprender como apreciar, decodificar e interpretar

imagens, analisando tanto a forma com elas são construídas e operam em nossas vidas”.

Existem várias formas e possibilidades de se analisar os filmes, inferir conceitos e significados culturais analisados, com base nos Estudos Culturais. Os filmes produzem significados e a utilização da decupagem é possibilitar reflexões dos trechos selecionados e análise das pedagogias culturais endereçadas ao público. Não basta reproduzir os filmes, mas sim, analisar os significados que eles produzem e problematizar na sala de aula.

Desta forma, as análises feitas referentes aos trechos selecionados trazem outros olhares que permitem outros discursos e contestações. Os filmes estão cheios de códigos e subjetividades que precisam ser interpretados com base em um referencial teórico. Nesta pesquisa os trechos compreendem situações de intolerância e resistência das culturas religiosas de matriz africana.

Nesta perspectiva, as culturas da mídia possibilitam assim identidades e significados. O vídeo na escola, utilizado para ampliar os conceitos e as dimensões da cultura, proporciona diferentes formas de ver e apreciar as produções cinematográficas. Por isso, cabe à escola abrir os caminhos para novas interpretações culturais por meio do diálogo entre professores/as e alunos/as, já que “[...] o vídeo tem um efeito muito mais subversivo e multiplicador a partir de sua capacidade de transitar por circuitos paralelos e do seu potencial enriquecedor em encontros e reuniões comunitárias” (OROFINO, 2005, p. 125).

2.1 Um pouco do filme “O pagador de promessa” (1962)

O filme O Pagador de Promessas, inspirado na peça teatral de Alfredo de Freitas Dias Gomes, foi lançado no ano de 1962, com o mesmo título ao qual originou o longa-metragem, com direção de Anselmo Duarte. Este filme tem duração de 98 minutos e se passa na cidade de Salvador no estado da Bahia, essa produção deu origem a uma nova era do cinema brasileiro com o Cinema Novo.

Bernardet (2004), em sua obra **O que é Cinema**, ressalta a transformação do cinema brasileiro, iniciando assim nos anos de 1960 um novo significado. “[...]”

Com o Cinema Novo, as elites – ou parte delas – passam a encontrar no cinema uma força cultural que exprime suas inquietações políticas, estéticas, antropológicas” (BERNARDET, 2004, p. 101).

Externamente, o Cinema Novo permitiu que se estabelecesse com outros países um diálogo cultural; é raro que isto ocorra por parte de um país subdesenvolvido. Esse trabalho internacional do Cinema Novo foi importante para sua receptividade interna. A elite, por ser dependente dos centros culturais dos países industrializados, hesitava em aceitar o Cinema Novo. A repercussão internacional dos filmes deu-lhe uma certa segurança. Se a Europa elogiava, é algo de elogiável devia haver. Até o golpe de Estado de 1964, o Cinema novo concentra-se principalmente na temática rural (BERNARDET, 2004, p. 101-102).

O Cinema Novo com o filme *O Pagador de Promessa* traz um novo olhar para as produções cinematográficas brasileiras, ao ganhar o prêmio Palma de Ouro no Festival de Cannes e com repercussão e aprovação internacional os filmes nacionais começaram a ter mais visibilidade.

[...] o filme não faz nenhuma restrição à promessa, nem a seu cumprimento, o que era inaceitável para o Cinema Novo (o que, penso, Anselmo Duarte nunca entendeu). Para o Cinema Novo, Zé do Burro só poderia ser uma personagem alienada, e criticado enquanto tal, mas não o é na perspectiva do filme. Outro ponto problemático na perspectiva do Cinema Novo: um padre veta o ingresso de Zé do Burro na igreja, a situação se envenena envolvendo a hierarquia eclesiástica. O filme critica claramente a hierarquia eclesiástica, conservadora, dogmática e antipopular, mas não critica a igreja em si, nem a religião católica ou o candomblé (BERNARDET, 1996, p. 188-189).

Sobre as produções cinematográficas dos anos 60 na perspectiva do Cinema Novo, Robert Stam (2008), em sua obra **Multiculturalismo Tropical**, destaca a Renascença Baiana e faz uma análise dos filmes brasileiros. Afirma o autor:

[...] vários diretores do Cinema Novo inicialmente ignorassem por completo a religião afrobrasileira, ou a vissem como alienada e marginal, algo a ser tolerado ou reformado pelos bem-intencionados esquerdistas seculares, essas atitudes começaram a mudar com a “Renascença Baiana” – a redescoberta cinematográfica das riquezas culturais de Salvador no começo do ano 1960, um movimento que gerou filmes como *Bahia de Todos*

os *Santos* (1960), de Trigueirinho Neto, *O Pagador de Promessas* (1962), de Anselmo Duarte, *Barravento* (1962), de Glauber Rocha, e *A Grande Feira* (1962), de Roberto Pires [...] (STAM, 2008, p. 297, grifo do autor).

Começa então um novo olhar para a cultura brasileira em especial as religiões de matriz africana e afrobrasileira. Embora não fosse o foco, os filmes brasileiros abrem as portas para uma outra cultura não eurocêntrica, o multiculturalismo em especial as religiões, começam a ser difundidas, tendo mais visibilidade. Entre os filmes, destaco **O Pagador de Promessas** (1962) como um grande marco no cinema brasileiro.

Vale ressaltar que o filme não problematiza apenas questões religiosas, mas outros temas geraram bastante impacto no filme, questões como intolerância religiosa, adultério, poder da mídia, a reforma agrária, tema esse que sofreu censura pela Rede Globo nos anos de 1980 ao qual uma série de TV baseada **O Pagador de Promessa** fazia referência a reforma agrária. Porém nos adentraremos as questões religiosas e os seus desdobramentos.

O filme narra a história do Zé do Burro interpretado por Leonardo Villar e sua mulher Rosa interpretada por Glória Menezes que vivem em uma pequena propriedade a 7 léguas (aproximadamente 33 quilômetros) de Salvador. Um dia, o burro (Nicolau) animal de estimação é atingido por um raio e o Zé do Burro vai a um terreiro de Candomblé, onde faz uma promessa a Santa Bárbara representada por Orixá Iansã para salvar o animal.

Com o restabelecimento do burro, Zé, para cumprir a promessa, doa metade de suas terras para outros trabalhadores e depois começa sua longa jornada rumo a Salvador, carregando nas costas uma imensa cruz de madeira. Depois da longa caminhada com sua esposa, o Zé do Burro chega a igreja de Santa Bárbara, mas foi impedido de pagar sua promessa. O Padre Olavo, representado por Dionísio Azevedo, exerceu seu poder e não permitiu a sua entrada na igreja, para pagar a sua promessa.

Zé do Burro, um homem simples, que ao tentar cumprir uma promessa feita em um terreiro de candomblé, enfrenta a intolerância da Igreja e fica famoso na cidade, por causa da sua persistência e tentativa de fazer o que achava correto. A mídia, aproveitando-se dessa situação, procura manipular a informação ao tratar o

Zé do Burro como um defensor da Reforma Agrária, pelo fato de doar suas terras aos pobres no Nordeste, comparando-o ao Jesus Cristo por carregar uma cruz.

Outro aspecto significativo que podemos observar no filme é as formas de como o padre se impõe perante o candomblé. Percebo a intolerância religiosa no filme “Pagador de promessas”, quando o Zé de Burro é impedido de entrar na igreja, porque sua promessa foi realizada em um terreiro de Candomblé. O padre considerou essa promessa feita em um território pagão.

A narrativa do filme sugere que o motivo do padre de impedir a entrada do Zé do Burro com a cruz no interior da igreja e pagar sua promessa ainda vivo foi o preconceito religioso. Por fim, após uma confusão em frente à Igreja, Zé do Burro foi atingido por um tiro e levado por capoeiristas, para dentro da igreja, para pagar a sua promessa.

FICHA TÉCNICA	
Filme	O Pagador de Promessa (1962)
Pais	Brasil
Gênero	Drama
Direção	Anselmo Duarte
Roteiro	Anselmo Duarte
Produção	Oswaldo Massaini
Música Original	Gabriel Migliori
Fotografia	H. E. Fowle
Edição	Carlos Coimbra
Direção de Arte	José Teixeira de Araújo
Maquiagem	Gilberto Marques
Efeitos Sonoros	Carlos Foscolo
Efeitos Especiais	Juarez Dagoberto Costa, Josef Reindl
ELENCO	
Leonardo Villar	Zé do Burro
Glória Menezes	Rosa
Dionísio Azevedo	Padre Olavo
Geraldo Del Rey	Bonitão

Norma Bengell	Marly
Othon Bastos	Repórter
Antônio Pitanga	Mestre Coca
Gilberto Marques	Galego
Enock Torres	Delegado de Polícia
Milton Gaúcho	Policial
Roberto Ferreira	Dedé
Carlos Torres	Monsenhor
Walter da Silveira	Bispo
Cecília Rabelo	Beata
Alair Liguori	Beata
Napoleão Lopes Filho	Bispo
Irênio Simões	Secretário do Jornal
João Di Sordi	Detetive

Fonte: 70 anos de Cinema¹⁰

2.2 Sobre o filme Besouro (2009)

O filme Besouro, dirigido por João Daniel Tikhomiroff, de produção brasileira narra a história do jovem Manoel (Besouro) interpretado por Ailton Campo, discípulo do Mestre Alípio (Macalé dos Santos) que tinha como missão proteger a comunidade do Coronel Venâncio (Flávio Rocha) e seus capangas. O filme narra um período conturbado no estado da Bahia no ano de 1920, quando os negros ainda eram tratados como escravos, mesmo depois da abolição da escravatura assinada em 13 de maio de 1888.

O fato de serem libertados por força da lei não garantia aos negros os mesmos direitos de fato e todas as oportunidades dadas aos brancos em nosso país, sobretudo, às camadas mais ricas da população. Por isso, além da libertação oficial, instituída na lei, os negros brasileiros após a abolição tiveram que implementar um longo e árduo processo de construção de igualdade e de acesso aos diversos setores sociais.

¹⁰ A ficha técnica pode ser encontrada juntamente com outras informações no link: Disponível em: < [http://www.70anosdecinema.pro.br/1853-O_PAGADOR_DE_PROMESSAS_\(1962\)](http://www.70anosdecinema.pro.br/1853-O_PAGADOR_DE_PROMESSAS_(1962))> Acesso em 30 de março de 2017.

Essa é uma luta continua até hoje, com outros contornos. Porém, no decorrer do processo histórico pós-abolição, além da não integração do ex-escravizado e seus descendentes na sociedade brasileira, o Brasil foi construindo um processo complexo de desigualdade social (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 107).

A prática do Candomblé era reprimida e a capoeira proibida por lei. Os/as negros/as não tinham direitos iguais aos/às brancos/as e suas práticas religiosas e culturais eram discriminadas e alvos de preconceitos. Nesse contexto histórico e social a produção cinematográfica do filme *Besouro* (2009) denuncia as relações de poder e de opressão sobre a população negra.

O Mestre Alípio (Macalé dos Santos) era o tutor de Besouro (Ailton Carmo) e Quero-Quero (Anderson Grillo), que passou seus ensinamentos sobre a capoeira e a necessidade de lutar contra a opressão dos coronéis. Com o tempo, Besouro ficou encarregado de proteger o Mestre, porque era frequentemente perseguido pelo Coronel, até que um dia, os capangas do coronel conseguiram matar o mestre Alípio, o responsável por defender seu povo da opressão e preservar a liberdade recém conquistada.

Besouro Mangangá ou Besouro Cordão de Ouro, como era conhecido pela comunidade tinha característica um jovem forte e corajoso que lutava capoeira melhor do que os outros. A maioria dos negros da região sobrevivia do trabalho nas fazendas de cana-de-açúcar, mas Besouro era diferente e não se rendeu ao Coronel. Após a morte do Mestre, Besouro foi consagrado pelos Orixás: Ossain (senhor das folhas, segredos da cura e da vida), Ogun (regente da guerra), Oxun (orixá da água doce), Iansã (companheira de guerra, rainha das tempestades, ventanias e do tempo) e Exu (orixá do bem e do mal, quando agradado sabe retribuir, quando esquecido transforma-se no rei da maldade). Com isso, tornou-se assim defensor de seu povo e lutou por aquilo que o Mestre Alípio acreditava.

Depois de várias batalhas para defender seu povo, Besouro foi traído pelo amigo Quero-Quero. Mesmo com seu corpo fechado após a consagração dos orixás, tinha algo que era capaz de romper com essa magia. Na tradição das religiões afro-brasileiras a faca de ticum, madeira nobre e dura era a única forma de atingir quem tinha o “corpo fechado”, Besouro, após uma emboscada dos capangas do Coronel, foi atingido por essa faca e morreu.

FICHA TÉCNICA	
Filme	Besouro (2009)
Pais	Brasil
Gênero	Drama/Ação
Direção	João Daniel Tikhomiroff
Roteiro	Anselmo Duarte
Coprodução	Globo Filmes, Mixer, Miravista, Teleimage
Distribuição	Buena Vista International
Produção Executiva	Caique Martins Ferreira
Música Original	Gilberto Gil
Trilha Sonora	Pupillo, Tejo Damasceno, Rica Amabis
Coord. das Cenas de Ação	Huan-Chiu Ku (Dee Dee)
Roteiro	Patrícia Andrade
Produtor	Vicente Amorim
Produtor Associado	Daniel Filho
Produtor Delegado	Eliane Ferreira
Figurino	Bia Salgado
Maquiagem	Martin Macias
Direção de Arte	Claudio Amaral Peixoto
Montagem	Gustavo Giani
Direção de Fotografia	Christian Cravo
Direção Musical	Rica Amabis
ELENCO	
Flavio Rocha	Coronel Venâcio
Iranthir Santos	Noca de Antonia
Servílio de Holanda	Genival
Sergio Laurentino	Exu
Nilton Junior	Cobra criada
Leno Sacramento	Chico Canoa
Chris Vianna	Teresa
Macalé	Mestre Alí-pio
Ailton Carmo	Besouro

Adriana Alves	Oxum
Geisa Costa	Zulmira
Jessica Barbosa	Dinorá
Anderson Santos de Jesus	Quero-quero

Fonte: Globo Filmes ¹¹

¹¹ A ficha técnica pode ser encontrada juntamente com outras informações no link: Disponível em: < <http://globofilmes.globo.com/filme/besouro/> > Acesso em 30 de março de 2017.

3. O USO DO FILME COMO PEDAGOGIA CULTURAL E A LEI 13.006/14

Para iniciar as problematizações, destaco alguns conceitos para direcionar a pesquisa. “[...] A Pedagogia Cultural é a dimensão educativa da hiper-realidade na medida em que a aprendizagem migra para novos espaços socioculturais e políticos” (STEINBERG, 2015, p. 211).

As Pedagogias Culturais estão atreladas a instâncias e artefatos que se situam para além dos muros da escola, tais como: biblioteca, jornais, livros didáticos, revistas, brinquedos, TV, e também fora da escola. Nesta dissertação realizo uma análise de filmes como artefatos culturais que interpelam o público para um debate contra o discurso hegemônico, discurso presente também no cinema. “Os filmes estão prontamente disponíveis em VHS, DVD e iMovie; logo, podemos assistir, então escrever, interpretar, reinterpretar e, então, problematizar nossas interpretações [...]” (STEINBERG, 2015, p.220).

Com base nesse entendimento, têm sido investigados tanto variados veículos da mídia jornalística impressa e televisiva, contemplando não só matérias “informativas” mas também peças publicitárias, quanto produtos de entretenimento, tais como filmes, desenhos animados, seriados de TV; neles se têm buscado esquadrihar seus “ensinamentos”, pertencentes a uma gama também muito variada, valendo-se daqueles referentes à própria educação (escola, “progresso”, professora, aluno etc.) e se espraiando para outros campos, como as lições sobre o bem e o mal, sobre o que é ser mulher, sobre o que é ser índio, sobre o que é a nação, sobre o que é natureza, sobre a tecnologia, sobre o nosso corpo, sobre a genética, sobre como nossa relação com os animais nos constitui “humanos” etc. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 56).

Dentre as inúmeras atividades, métodos de ensino, pedagogias culturais para promover a aprendizagem estão os filmes. Fresquet (2013, p.19) afirma que “[...] o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto”.

O cinema não está disponível em todo território nacional, apenas nos centros urbanos de médio e grande porte, geralmente em Shopping Center, possuem salas para exibição de filmes. Duarte (2009, p. 14) informa que “menos de 9% dos

municípios brasileiros têm salas de cinema”. Exibir filmes no espaço escolar com a mediação docente é uma das diversas formas de aprender. É relevante explorar o potencial pedagógico do cinema no processo de ensino pela capacidade de produzir de reconstruir uma realidade ficcional, que oportunizam aos/às alunos/as novos contextos visualizados por este artefato cultural. O filme trabalha com um conjunto de aparatos audiovisuais que retratam uma visão de mundo, traduzindo um conteúdo escolar em imagens, personagens, contexto histórico, sentimentos, percepções, entre outras dimensões do ser humano, para as telas do cinema.

Certamente, os/as professores/as ao utilizarem os recursos midiáticos, em especial os filmes, podem incorporar os conteúdos de suas respectivas disciplinas para que a mensagem cinematográfica venha a colaborar com a construção do conhecimento, auxiliando assim a formação do sujeito. Ao assistir a um filme, o/a aluno/a, é interpelado/a pelas imagens e mensagens, podendo identificar-se com algum personagem.

Os filmes são produções em que a imagem em movimento, aliada às múltiplas técnicas de filmagem e montagem e ao próprio processo de produção e ao elenco selecionado, cria um sistema de significações. São histórias que nos interpelam de um modo avassalador porque não dispensam o prazer, o sonho e imaginação. Elas mexem com nosso inconsciente, embaralham as fronteiras do que endentemos por realidade e ficção (FABRIS, 2008, p. 118).

À medida que o cinema é incorporado nas práticas pedagógicas, ocupando seu espaço como forma de conhecimento, possibilita outros caminhos para ampliar as condições de ver o mundo seja ele baseado no real ou na ficção. “O cinema (ou o vídeo) na escola se revela como possibilidades afetivas e efetivas de aprender, relacionando a parte e o todo, o dado e o imaginável” (FRESQUET, 2013, p.106). A narrativa fílmica como uma pedagogia cultural está inserido dentro da arte, diversão, informação, entretenimento, que possibilita infinitas formas de ver o mundo, “o cinema encanta, provoca e comove milhares de pessoas” (SILVA, 2007, p.57). Com todas as possibilidades que o cinema pode proporcionar dentro das escolas, é preciso avisar sobre a necessidade de usar este artefato cultural para valorizar e promover a diversidade cultural, a fim de combater o preconceito contra as minorias sociais. Para isso, a intervenção pedagógica consiste em problematizar

e refletir sobre as desigualdades sociais e marcar o compromisso político e cultural da prática docente.

Na realidade da escola pública, percebemos a existência de professores[as] que exibem filmes somente para aliviar as suas próprias tarefas e agradar os[as] alunos[as]; não trabalham o conteúdo retratado, e muito menos oferecem uma leitura crítica do contexto representado nas imagens. Em alguns casos, o filme serve como mero entretenimento sem nenhuma finalidade educativa e totalmente desprovida de conteúdos da disciplina. A utilização eficaz do vídeo depende da mediação que o[as] professor[as] faz do conteúdo trabalhando com imagens representadas na tela (TERUYA, 2006, p. 98).

Por mais que o filme seja uma excelente fonte de pesquisa, a atuação de professores/as é necessária para indicar os aspectos relevantes que o filme traz para a reflexão do tema abordado, mostrando contribuições que as mensagens audiovisuais trarão ao sujeito. Toda e qualquer forma de análise fílmica precisa de problematizações, incorporando outras formas de ser e pensar, desafiando as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. Os/as alunos/as como parte integrante da sociedade, são constantemente “bombardeados” por informações, ciências e conhecimentos em sala de aula. A instituição escolar faz parte do processo de construção das relações sociais e socialização de cada sujeito, independentemente do período histórico, classe social, religião, etnia, ou qualquer outro tipo de manifestação, cultural, social e econômica.

O entretenimento que o cinema proporcionou, foi graças ao trabalho dos irmãos Lumière. A primeira exibição pública aconteceu na capital francesa em Paris no dia 28 de dezembro de 1895, no Salão Indiano do Gran Café, onde 33 espectadores ficaram espantados e entusiasmados para verem imagens em movimento. As projeções tinham no máximo 50 segundos cada exibição, tempo suficiente para que todos os dias juntassem aproximadamente 2000 pessoas em frente ao salão graças à divulgação feitas pelos próprios telespectadores, para ter a chance de ver as fotografias animadas (DUARTE, 2009; FELIPE, 2015).

Os inventores não quiseram comercializar o aparelho e decidiram explorá-los eles mesmos. Enviaram operadores a diversas partes do mundo com o intuito de recolher e exibir “retratos de cidades”, provocando curiosidade e encantamento tanto nos que estavam

interessados em conhecer lugares e costumes diferentes quanto naqueles que identificavam na tela paisagens familiares.

No início do século XX, centenas de aparelhos semelhantes captavam imagens em movimento nos locais mais inusitados. Eram imagens “documentais”, registros de situações cotidianas, vistas, paisagens, hábitos e costumes de civilizações distantes, geográficas e culturalmente, uma das outras (DUARTE, 2009, p. 21-22).

O cinema pode levar conhecimento e cultura para as pessoas, desde suas primeiras exibições em 1895 com os irmãos Lumière até os dias de hoje, o cinema além de sedutor é um poderoso meio de comunicação, que recebe investimentos de grandes corporações, por exemplo Hollywood, localizado no estado da Califórnia nos Estados Unidos (FABRIS, 2008). Assim, os filmes produzem pedagogias culturais com seus ensinamentos, em outras palavras, “o cinema passou a ser desde as primeiras décadas do século XX, uma das formas culturais mais significantes” (LOURO, 2015, p.423), conquistando adeptos de todo mundo. As narrativas fílmicas por meio de sua linguagem “[...] têm um poder sobre o imaginário dos espectadores” (FELIPE, 2015, p.43).

As narrativas fílmicas expressam fenômenos culturais, sociais, históricos e políticos que oferecem condições para discussões nos espaços escolares. Suas imagens e mensagens são artefatos culturais relevantes para serem analisados no trabalho docente, possibilitando levar aos/às alunos/as outras realidades humanas espalhadas pelo mundo como os problemas sociais, econômicos, a intolerância religiosa, racismo, homofobia, entre os tipos de violência. Assim, “o cinema é um instrumento precioso, por exemplo, para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas (DUARTE, 2009, p.73). O cinema na educação (FABRIS, 2008; DUARTE, 2009; FRESQUET, 2013; FELIPE, 2015; LOURO, 2015), contribuem para pensar a lei 13.006/14 lançada no dia 26 de junho de 2014, um Projeto de Lei (PL 185/08) do então Senador Cristovam Buarque (PPS-DF), propôs a inclusão de exibição de filmes de produções brasileiras no currículo, integrando assim, a obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais de no mínimo duas horas mensais.

O Projeto de Lei do senador Cristovam Buarque (PL 185/08) inicialmente acrescentava o parágrafo 6º ao artigo 26 da Lei nº

9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propondo que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais” (FRESQUET, MIGLIORIN, 2015, p. 5).

A aprovação da Lei 13.006/14, que altera o artigo 26 da LDB, abre mais um parágrafo que estabelece a exibição das produções cinematográficas nacionais ao público infantil e juvenil que frequentam as escolas e para os/as professores/as novas propostas de aprendizagem para trabalhar em sala de aula. Em entrevista realizada no ano de 2010, no Jornal Gazeta do Povo, Cristovam Buarque fala do seu Projeto de Lei 185/08 que é aprovado e sancionado pela Presidenta Dilma Rousseff em 2014. Para Buarque (2010), a lei é um ponto positivo para a cultura brasileira, dando acesso aos/às estudantes e conseqüentemente as produtoras nacionais.

Durante a entrevista, Cristovam Buarque reforça a importância da lei e das produções nacionais. Quando questionado sobre a quantidade de produções nacionais, preparo dos/as professores/as, ênfase nas produções nacionais, escolhas de filmes, condições físicas das escolas públicas, o autor da lei manifesta-se otimista e diz que a lei é um passo para a transformação educacional. Em resposta ao site Gazeta do Povo, destaca que por mais que se tenham filmes de curta e longa metragem, nada impede dos/as professores/as optarem por filmes estrangeiros, desde que esgotados as opções de produções nacionais. Sobre a capacitação dos docentes, Buarque responde questionando se “é correto sacrificar o/[a] aluno/[a] por falta de formação dos professores/[as]” (BUARQUE, 2000), sobre as escolhas dos filmes afirma que a escola deve respeitar a faixa etária da classificação dos filmes e enfatiza a necessidade de as escolas criarem condições para que os alunos tenham acesso.

Fresquet e Migliorin (2015) apontam dez considerações sobre a lei 13.006/14, que traz a possibilidade de o cinema brasileiro alcançar “todos e todas”, afinal todos/as os/as alunos/as e docentes devem se colocar no mesmo lugar para assistir ao filme “a lei cria a possibilidade da escola garantir o acesso a toda criança – e família – escolarizada ao cinema” (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p.9). Democratizar as produções nacionais nas escolas com a comunidade escolar é

uma contribuição para todo o coletivo, não apenas aos/as alunos/as e aos/as docentes, mas sim, a todos que fazem parte da escola.

Levar filmes brasileiros às escolas pode criar ainda a curiosidade de conhecer seus[/suas] autores[/as], diretores[/as], roteiristas, personagens, isto é, pode borrar os muros para o encontro com artistas e produtores[/as], convidá-los[/as] a dialogar com eles[/as] sobre os filmes, propiciar uma interação entre a escola e o universo do cinema. Bom para a escola, melhor para o cinema. Para isso é decisivo que possamos partir de uma curadoria constituída por profissionais responsáveis pelas áreas em diálogo, ao mesmo tempo, que esteja próxima da comunidade e não apenas em Brasília (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p.11).

Na análise dos autores, a lei não deveria atender apenas as escolas, porém, em vários outros espaços como: lugares públicos, local de trabalho, ou qualquer outro ambiente fora da escola. Inserir filmes que expressem a realidade não apenas o belo e artístico, é uma maneira de levar as produções que causem estranhamento, questionamentos, críticas, ou seja, aquilo que perturba. Independente da exibição, o apoio ou patrocínio de instituições públicas para disponibilizar a exibição de filmes a toda comunidade contribuiria para ampliar o repertório cultural.

Além de filmes brasileiros, outro ponto ressaltado é a importância de promover a criação no processo de ensino e aprendizagem, já que o cinema, além de produzir outras formas de ensinar e de aprender os conteúdos escolares, contribui com o desenvolvimento da criatividade, proporcionando várias formas de experiências e conhecimentos.

Entre o mundo representado e a criação engajada em uma obra, o cinema contribui na emancipação intelectual do professor e do estudante, uma emancipação diretamente ligada às possibilidades inventivas do cinema. O cinema não faz apenas coisas criativas, mas se engaja na criação de formas de vida. É dessa criação que a comunidade escolar participa com o cinema. Ela possibilita imprimir algumas dúvidas ao que vemos e nos autoriza a fazer leituras criativas do que nos é dado a ver, sem mais, pensando criticamente nas possibilidades de alterar o mundo para além da crítica ideológica ou do modo passivo de perceber (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p.17).

De fato, a lei 13.006/14, demonstra a importância dos filmes como contribuição intelectual tanto para os/as professores/as como para os/as alunos/as, analisarei o cinema como artefato cultural que tem um potencial pedagógico para refletir sobre a Lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira”. O filme pode ser uma fonte de pesquisa e de saber mediado pelo mundo audiovisual da tela do cinema, possibilitando a incorporação e reconstrução de vários momentos históricos. A linguagem cinematográfica através de imagem, som, tecnologias computadorizadas, consegue levar para dentro da escola informações relevantes para a formação dos/as alunos/as. Nos componentes curriculares, o cinema nas práticas educativas oferece uma perspectiva de visualização de fatos históricos e/ou situações reais.

3.1 Indicações de filmes disponibilizados no portal da SEED e as relações étnico-raciais

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), em sua página *online*¹², disponibiliza indicações de filmes para os/as professores/as trabalharem em suas respectivas disciplinas, cada filme proposto traz consigo: gênero, direção, elenco principal, sinopse e sugestões temáticas. O espaço tem como proposta indicar produções cinematográficas para o trabalho docente em sala de aula. Além de informações sobre as produções, encontram-se fragmentos disponíveis com sugestões temáticas para desenvolver dentro dos currículos e das disciplinas. Cabe ao/à professor/a selecionar o que melhor convém para o conteúdo proposto, afinal, “nem todos os filmes seguem um único gênero, e muitos não se enquadram em apenas um deles, embora o gênero também seja uma forma fixar o sentido” (FABRIS, 2008, p. 126).

Os filmes disponíveis no portal da SEED possibilitam aos docentes outras formas de entrar em contato com os conteúdos curriculares. Os conhecimentos das produções audiovisuais são apenas uma representação de uma dada realidade, uma interpretação e não uma verdade absoluta, por mais que os filmes sejam fieis

¹²Os filmes sugeridos pela SEED podem ser encontrados no link. Disponível em <<http://www.cinema.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1074>>. Acesso no dia 10 de abril de 2015.

a uma situação real também é permeada de ficção. O tema trabalhado em sala de aula precisa de uma pesquisa história e cultural para oferecer a capacidade de conceituar e estabelecer relações, para que assim, compreendam o que está sendo exposto. “Ninguém pode duvidar do poder de persuasão que as imagens espetaculares exercem sobre o público, especialmente o público infantil e juvenil” (TERUYA, 2009, p.157). Exibir o filme disponível no portal, não é suficiente para realizar um trabalho com excelência, por isso, cabe aos/às docentes problematizar a narrativa fílmica explorando o universo de significações das imagens e mensagens das produções fílmicas.

O cinema traz várias possibilidades de se trabalhar em sala de aula, nos mais diversos assuntos e temáticas, promovendo assim pontos positivos no campo político, econômico, histórico e social, já que atualmente “o cinema faz parte do dia-a-dia de todos nós” (SILVA, 2007, p. 53). Dentro dessas práticas, vários estudos, como Silva (2007), Duarte (2009), Fresquet (2013), Louro (2015), Kellner (2013); Felipe (2015), Fabris (2008) e Teruya (2009), confirmaram a presença e a importância do cinema em sala de aula. Esses estudos sobre o cinema e educação, oferecem reflexões para pensar a implementação da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileira na educação básica dos estabelecimentos públicos e privados de ensino.

Embora essa lei tenha mais de uma década, ocorre que, de fato, na maioria das escolas, professores/as sentem dificuldades para tratar sobre o conteúdo da Lei 10.639/2003. Entretanto, também não se devem apontar culpados pelo não cumprimento da lei, apesar de os conteúdos sobre a história e cultura afrobrasileira estarem presentes no currículo, ainda é forte a formação eurocêntrica para tratar da diversidade cultural que sempre fez parte da sociedade brasileira.

Vivemos em uma sociedade multicultural onde convivem inúmeras etnias e já não é mais aceito que só os conhecimentos proporcionados pela visão de mundo eurocêntrica, branca, católica e masculina estejam representados na maneira como montamos os currículos escolares (PRAXEDES, 2010, p. 39).

A implementação da Lei 10.639/03 é um grande desafio tanto para as escolas como para os/as docentes. A construção histórica do Brasil foi fundada principalmente por culturas “eurocêntricas”. Temas como negro, cultura africana,

religiões afrobrasileiras, preconceito, etnias, diáspora, diversidade, tráfico negreiro, escravidão, negritude, estigmas, entre outros relacionados aos/às negros/as afro-brasileiros/as nunca foram pautas ou servirão como ponto de partida para explicar conceitos ou para repensar o outro lado da história (AGUIAR, 2011; GOMES e MUNANGA, 2006; MUNANGA, 2009; AMBROSETTI, 2012; GOMES, 2013).

O tráfico negreiro se estendeu por séculos e as condições desse traslado pelo Atlântico eram extremamente precárias e violentas. Com o passar do tempo “[...]se consolidou uma cultura afrobrasileira, sempre revigorada pelos elementos africanos trazidos pelos escravos que chegavam ininterruptamente até 1850, quando o tráfico atlântico foi extinto” (SOUZA, 2008, p. 104).

A hegemonia branca dos senhores donos de escravos permitia que as regras fossem ditadas para atender aos interesses próprios e as relações entre brancos e negros eram exclusivamente comerciais. A visão dos brancos europeus sobre os negros e que ainda permanece de uma maneira velada é de seres indolentes, preguiçosos, trapaceiros, briguentos entre outras características depreciativas e relacionado a algo ruim. A cultura hegemônica eurocêntrica sempre inferiorizou a cultura negra desde os tempos da escravidão até os dias de hoje, sendo a palavra “negro/a” associada à coisa ruim na sociedade brasileira, por exemplo, “a coisa está preta”, “você está na minha lista negra”, “ovelha negra da família”, “cabelo de preto”, “cor do pecado”, “período negro” e várias outras expressões pejorativas que rementem ao sujeito negro (BENTO, 2005).

Os séculos se passaram e o sujeito negro/a trouxe consigo as marcas que não lhe garantiu e não lhe garante uma igualdade e justiça perante os homens brancos. Para manter as diferenças raciais foram necessários que houvesse uma comprovação científica, fato esse ocorrido no século XIX, “[...] muitos cientistas trabalhavam exaustivamente e sua influência deu credibilidade à afirmação de que os brancos de origem europeia ocupariam os estágios mais elevados [...]” (CARVALHO, 2010, p.83). A afirmação de que a cor de pele não era razão para comprovar a inferioridade pregada, era necessário aos “eurocêtricos” que a ciência dessa sustentação ao discurso de inferioridade. Autores como Bento (2005), Gomes (2001), Gomes e Munanga (2006), Aguiar (2011), Munanga (2009) analisam como os europeus brancos puderam manter a supremacia racial, ancorado na comprovação científica de que os/as negros/as seriam inferiores.

[...] em 1814, Peyroux de la Coudrenière explicava que o declínio da Grécia antiga era decorrente da presença de elementos impuros negros no sangue de seus habitantes. Segundo Saint-Simon, os negros viviam num baixo grau de civilização porque biologicamente são inferiores aos brancos. Auguste Comte, pai da influente do positivismo, pensava que a superioridade da cultura material europeia talvez tivesse sua fonte de explicação numa diferença estrutural do cérebro do homem branco. [...] A Sociedade Etnológica, associação científica fundada em Paris, em 1839, refletia o mesmo pensamento racista de seu tempo. O racismo científico foi de ser modo institucionalizado com a fundação da Sociedade de Antropologia em Paris, em 1859. Os progressos realizados na anatomia mostraram a interdependência entre as funções do corpo e a conduta dos indivíduos. Todos passam a relacionar os aspectos físicos aos culturais. Segundo os trabalhos de George Cabanis, médico fisiologista da época, as diferenças físicas intelectuais e morais correspondem às diferenças entre as raças. O médico alemão Franz Gall afirmou também que o tamanho da cabeça e o volume do cérebro acusavam, entre os negros africanos, dimensões menores comparativamente aos brancos, daí chegando à conclusão óbvia. Na compreensão de William Frederic, fundados da Sociedade Etnológica, a distinção mais importante entre as raças estava na formação da cabeça e nas proporções do rosto. A forma não só revela o caráter de um indivíduo como também o determina (MUNANGA, 2009, p. 32).

A desvalorização da população negra historicamente foi sustentada pela elite branca. Seus traços físicos e morfológicos fizeram parte de atributos que intensificaram essa desigualdade.

Não obstante, com o progresso da genética e da biologia molecular, os biólogos e antropólogos observaram que nenhum gene humano é específico de uma raça e que todas as populações têm mais ou menos os mesmos genes. As suas conclusões são que nem a genética nem bioquímica fornecem qualquer subsídio para justificar a existência do conceito “raças humanas” (CARVALHO, 2010, p.84).

Características físicas e morais colocaram outros obstáculos a igualdade social entre negros e brancos, a ciência a serviço do “eurocentrismo” confirmava a inferioridade racial, escondendo assim o verdadeiro motivo dos europeus quando chegaram a África. Na verdade, isso justificaria a colonização e a posse de suas

riquezas naturais, em troca de todo o “saque” que fizeram no continente africano, dariam a salvação e o direito de serem vistos como “civilizados”.

O povo negro carregou e vem carregando durante séculos esses estereótipos pejorativos sobre sua cultura e seus traços físicos “com essas teorias sobre características físicas e morais do negro patenteia-se a legitimação e a justificativa de suas intenções: a escravidão e a colonização” (MUNANGA, 2009, p.33). Com esse discurso, a identidade do povo negro vem acompanhado da desvalorização e do tratamento da inferioridade exercida por outros grupos.

Felipe e Teruya (2010) entendem que a sociedade está estabelecida em mecanismos ao qual o sujeito branco não é visto da mesma forma que o negro, havendo assim uma segregação e desvalorização da cultura africana, quando se observa os dados do Instituto Brasileiro Geografia e Estatística (IBGE), referente ao/a negro/a os dados não estão em igualdade com o sujeito branco, sua condição social, econômica, política, educacional, indicadores salariais, todos “os índices apresentados revelam a existência de grandes disparidades socioeconômicas enfrentadas pela população negra no Brasil” (FELIPE; TERUYA, 2010, p.57). Quando adentramos nos estereótipos, estigmas, para saber a razão desse discurso racista e de ódio, observa que o currículo escolar, ao qual grande parte da sociedade perpassa, está constituído dessa inferioridade e invisibilidade da cultura negra. Fica evidente que os brancos europeus se sobressaem quando a temática é progresso, ordem, tecnologia, avanço, conquista, desbravamento, porém quando se refere ao trabalho, escravidão, índices de violência, sofrimento, dor, coerção, está o/a negro/a representada/a.

A instituição escolar tem grande influência no processo de socialização do indivíduo. É lá que as crianças têm os primeiros contatos com outras culturas e as diferenças culturais ocupam o mesmo espaço escolar, encontrando diversos grupos heterogêneos de “raça”, etnia, gênero, religião, econômicos e sociais. A escola tem como desafio, compreender as diferenças e saber como lidar com elas, não apenas pelas relações sociais, mas também, atender um currículo que contemple a diversidade e a diferença, respeitando a individualidade de cada um, propondo um currículo “heterogêneo”, rompendo com a “homogeneização”, respeitando e incluindo a diversidade como tema. A instituição escolar não pode

ser vista como um instrumento de segregação, o currículo não pode ser invisível (CANDAUI, 2013).

Hoje está consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com está e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.

Uma outra contribuição que consideramos muito interessante para uma nova compreensão das relações entre educação e cultura(s) diz respeito a concepção da escola como um espaço de *cruzamento de culturas*, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos (CANDAUI, 2013, p. 15, grifo da autora).

De fato, a escola torna-se um território de lutas quando se trabalha diversidade, a sociedade tem dificuldades de se colocar no lugar do “outro”, “a diferença é aquilo que o outro é [...]” (SILVA, 2014, p.74). Em contato com diferente, temos que fazer relações com o “eu” para assim compreender quem está a nossa frente, sendo assim, “a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma política cultural” (GIROUX; SIMON, 2005, p.95). A diversidade cultural localizada no Brasil é um conteúdo relevante para o currículo escolar, e conseqüentemente formar professores/as que saibam lidar com as diferenças presentes na escola é inserir no currículo, embora apenas ele não é suficiente e não garante a efetivação, é necessário um trabalho conjunto de professores/as, comunidade escolar, alunos/as e políticas públicas.

Caso as escolas e professores não consigam se organizar para lidar de forma adequada com essa diversidade, propostas que se pretendiam democratizantes podem se tornar, ao contrário, instrumentos de discriminação, reduzindo ainda mais as efetivas possibilidades de acesso de muitos alunos ao conhecimento elaborado e aos processos de aprendizagem formal que deveriam ser proporcionados pela escola (AMBROSETTI, 2012, p. 75).

Um das formas que proporcionaram trabalhar com a cultura do “outro”, foi a reformulação da Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394/96, incluindo a temática História e Cultura Africana e Afrobrasileira, derivado da lei 10639/03. A obrigatoriedade não está ligada apenas a discutir ou celebrar datas comemorativas, além da inclusão da temática nos currículos e na LDB, será necessário “[...] uma nova leitura sobre o lugar da África na história da humanidade e o papel dos

negros[/as] no Brasil, não mais estigmatizados e nem postos a margem da história oficial” (FELIPE, 2015, p.57).

Ao inserir a História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas escolas e efetivando os conteúdos, possibilita ao/à negro/a o empoderamento e orgulho da sua cultura, desvalorizadas pelo currículo “eurocêntrico”. O Brasil encontra-se pertencente a diversidade cultural e racial, as relações étnicos-raciais não podem ser invisibilidades por professores/as, “[...] não podemos, portanto, desconsiderar a interferência das diferenças étnicos-raciais nas condições de vida e história do povo brasileiro” (GOMES, 2001, p.85). Com a implementação da lei 10.639/03 é necessário repensar a situação do/a negro/a e sua contribuição para o Brasil, articulando uma construção social e cultural, reconhecendo as diferenças e incluindo-as nas práticas pedagógicas. Assim, a escola deixa de privilegiar uma única e exclusiva cultura e passa incorporar a diversidade do brasileiro, problematizando a desvalorização, preconceito, racismo, intolerância, desprezo com o “outro”. Diante desta realidade, os currículos invisibilizam as diferenças, por exemplo, a população negra, prevalecendo e enaltecendo somente a cultura dominante, no caso a branca europeia.

Dessa forma, Gomes (2001) traz algumas problematizações sobre a importância da identidade da cultura negra presente na sala de aula,

Diante dessa realidade, como poderá o/a educador/a desconsiderar a importância da construção da identidade racial da criança, do/a adolescente e do/a jovem negro/a? Como será que a criança negra se vê refletida na escola? E na sociedade? A escola tem possibilitado aos/às alunos/as e professores/as as condições adequadas à construção de uma imagem positiva de si mesmo, do povo negro, da descendência africana, da estética, da corporeidade, enfim, do conjunto cultura negra? (GOMES, 2001, p.93).

Para Woodward (2014), essa diferença entre a população branca e a população negra é marcada por representações, que atribuem à condição de inferioridade ao/à negro/a. Um conceito que marca essa posição é o da “subjetividade” determinando assim “quem nós somos” e “quem não somos”, envolvendo os sentimentos e pensamentos mais pessoais.

Quando afirmamos “quem nós somos”, queremos evidenciar tudo aquilo ao qual não fazemos parte ou quando não queremos fazer parte de uma posição social, econômica, racial, política e religiosa. O processo de identidade e sua afirmação de “quem eu sou”, não está no sujeito em si, mas sim nas relações sociais, já que ela não é definida, mas sim imposta pelo meio ao qual vivemos, “o poder de definir a identidade e que marca a diferença não pode ser separada das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença, não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2014, p.81). As relações de poder estão por toda parte, quando o/a negro/a no currículo se invisibiliza, ali está uma relação de poder da superioridade da cultura europeia.

A lei 10.639/03, ao entrar em vigor, tem como prerrogativa inserir e reinscrever a história do/a negro/a no Brasil no currículo escolar, “essa demarcação de fronteira, essa separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder” (SILVA, 2014, p.82). As relações de poder também estabelecem a condição de inferioridade do outro e por séculos ficou consolidada a desvalorização da população negra.

A visão que se tinha da população negra, nessa forma de classificar era de “[...] preguiçoso, indolente, caprichoso, sensual, incapaz de raciocinar. Já a branca seria de empreendedor, disciplinado, inteligente” (BENTO, 2005, p.25).

A “negritude” tem funcionado como signo da maior proximidade dos afro-descendentes com a natureza e, *consequentemente*, da probabilidade de que sejam preguiçosos e indolentes, de que lhe faltem capacidades intelectuais de ordem mais elevada, sejam impulsionados pela emoção e o sentimento em vez da razão, hipersexualizados, tenham baixo autocontrole, tendam a violência etc. (HALL, 2003, p.70, grifo do autor).

Essa forma de diferença racial, promoveu a segregação de raças, os superiores tomaram o direito de explorar e “salvar” os inferiores, assim “[...]justificado’ o domínio colonial e a exploração dos europeus sobre outros povos” (BENTO, 2005, p.41). As relações entre povos e etnias diferentes se estabeleciam quem seriam os dominados e os exploradores. Na metade do século XX, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) reuniu cientistas para examinar a possibilidade de haver diferença de raças. Após muitos estudos e pesquisas “os cientistas afirmaram categoricamente: os diferentes

grupos humanos em razão das contínuas migrações não podem ser divididos por raças (BENTO, 2005, p.19).

A grande luta estaria relacionada em desconstruir essa cultura de inferioridade atribuída à cultura negra e desvalorização de raça¹³, porém outros desafios mantinham-se enraizados nessa depreciação racial. Uma das formas de manter essa reprodução de estereótipos está nos conteúdos escolares em especial nos livros de História (BENTO, 2005). Desta forma, o “racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros de racismo” (HALL, 2003, p.71), essa desmistificação biológica e racial, se fez necessário para repensar a diversidade e o multiculturalismo, reescrever a história do Brasil.

Entre vários outros pesquisadores, Candau (2013), Gomes (2013), Bento (2005), Felipe (2015), Ambrosetti (2012), Silva (2011), Aguiar (2011) e Munanga (2009) descrevem a discriminação racial e a inferioridade do negro estão expressas nas escolas e nos currículos das escolas brasileiras, nas imagens de negros escravizados, produções cinematográficas e em outras mídias. O próprio discurso dos/as professores/as e dos/as alunos/as, reproduzindo a ideia de que os/as negros/as só estão relacionados a escravidão, trabalho braçal, atraso intelectual, falta de desenvolvimento e domínio da ciência, ausência de fé, cultura, moral, enfim, ausência de tudo aquilo que está relacionado a progresso e desenvolvimento.

A pluralidade racial e cultural na perspectiva de combate ao racismo e ao preconceito apoia-se nas conquistas e nas lutas do povo negro. A proposta de trabalhar a História e Cultura Africana e Afrobrasileira não é substituir uma cultura pela outra, mas trazer para a discussão a luta para a formação do Estado brasileiro com a participação dos/as negros/as no desenvolvimento do país. Os conteúdos didáticos não devem ser embranquecidos pela escola, a própria intenção da Lei 10639/03 é estabelecer a possibilidade de mostrar uma outra história do Brasil e apresentar “uma consciência que valorize o negro/[as] e seus descendentes na

¹³Utilizo o conceito de raça na concepção social, política ou cultural de Antônio Sérgio Alfredo Guimarães de sua obra intitulada **Racismo e Anti-racismo no Brasil**, publicado em 1999 (referências).

formação do povo brasileiro e não um modismo influenciado por uma data do calendário escolar” (PEREIRA, 2011, p.37).

4. LEGISLAÇÃO E NORMATIZAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO PÓS CONSTITUIÇÃO DE 1988 ATÉ OS DIAS ATUAIS

Historicamente o fim do Regime Militar, eleições indiretas e a Constituição Federal foram marcos para democracia brasileira. Mais de vinte anos de Regime Militar (1964-1985) em que a sociedade brasileira passou por várias repressões e atos institucionais que ocorreram nesse período. Na promulgação da constituição de 1988, o Estado brasileiro estabeleceu leis para garantir os direitos civis, políticos, econômicos e sociais, respeitando os direitos individuais e coletivos. O Artigo 5º determina: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 1988) e para assegurar essa igualdade em relação à religião e práticas religiosas, a constituição traz os seguintes incisos:

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei; (BRASIL, 1988, p.13).

Para dar mais sustentação a liberdade individual e coletiva a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu Art. XVIII, estabelece:

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente em público ou em particular (ORGANIZAÇÃO, 1998, p. 4).

Nos dias 28 a 31 de agosto do ano de 2000 na cidade de Nova York (EUA), foi promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) um encontro com líderes religiosos e espirituais de várias denominações de fé e crença, esse compromisso tinha como objetivo unir todas as manifestações de fé e crença em prol da Paz Mundial. O documento foi firmado com as lideranças religiosas e espirituais como meta para reflexão sobre o papel da religião, que em muitos casos

contribuiria para a Paz Mundial, mas que também não fosse responsável por criar divisões e hostilidades entre grupos que não compartilhassem da mesma crença.

Entre muitas outras medidas discutidas no Encontro de Cúpula Mundial de Líderes Religiosos e Espirituais pela Paz Mundial, destaco:

[...] condenar toda violência cometida em nome da religião, buscando remover as raízes da violência; • apelar a todas comunidades e grupos étnicos e nacionais a respeitarem o direito à liberdade religiosa, procurando a reconciliação, e a se engajarem no perdão e no auxílio mútuos; • despertar em todos os indivíduos e comunidades o senso de responsabilidade, compartilhada entre todos, pelo bem-estar da família humana como um todo, e o reconhecimento de que todos os seres humanos – independentemente de religião, raça, sexo e origem étnica – têm o direito à educação, à saúde e à oportunidade de obter uma subsistência segura e sustentável (BRASIL, 2004, p.10-11).

Este compromisso firmado não diz respeito apenas a líderes religiosos e espirituais de origem africana e afrobrasileira, está relacionado também com a ação do indivíduo e do grupo ao qual faz parte, é um compromisso para pôr fim a intolerância religiosa.

Sendo assim, várias prerrogativas foram sendo criadas, a fim de proteger e que nenhum indivíduo seja prejudicado ou sofra qualquer tipo de discriminação independente da sua condição social, política, econômica, religiosa, etnia e qualquer outra forma de manifestação ou condição ao qual o sujeito se encontra. Dentre vários direitos que começaram a ser conquistados, a liberdade religiosa e a manifestação de culto e fé, começaram a fazer parte das discussões como rege o artigo 5º no parágrafo VI que estabelece: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias” (BRASIL, 1988).

Os diferentes grupos e sua diversidade religiosa constituem a sociedade brasileira e essa diversidade está em várias instituições, entre elas o espaço escolar, caminho ao qual a grande maioria dos indivíduos brasileiros perpassa. As crianças e adolescente por estarem neste espaço de socialização se deparam ou são expostos a pluralidade e todo tipo de diversidade cultural que a escola recebe, como exemplo a prática religiosa. Para preservar a integridade do jovem, entre eles a intolerância religiosa e outros tipos de violência foi criado em especial o Estatuto

da Criança e Adolescente (ECA) nos anos de 1990, sancionado no dia 13 de julho, com a lei 8.069/90 e logo no Artigo 1º diz “Esta lei dispõe proteção integral à criança e ao adolescente”¹⁴ (BRASIL, 1990, s/p).

Respeitado os preceitos legais da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, no que tange sobre o respeito a diversidade religiosa, é necessário que as escolas também respeitem essa diferença e uma das oportunidades dos alunos discutirem a diversidade cultural e religiosa seria a disciplina de Ensino Religioso. Para trazer a disciplina como matriz curricular é necessária a organização de educadores e líderes religiosos que tivessem disposto a dar uma identidade e legitimidade para a disciplina. No ano de 1995 aconteceu o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (Fonaper) com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que teve como proposta dar sustentabilidade e legitimidade para o ER e um dos compromissos firmados era “Garantir de que a escola, seja ela qual for a natureza ofereça Ensino Religioso ao educando[...], respeitando a diversidade de pensamento e opção religiosa e cultural do educando[...].” (JUNQUEIRA, 2002, p. 48).

Com a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, o “Ensino Religioso foi considerado pela equipe do Ministério da Educação e Cultura (MEC) como tema transversal” (HOLMES; SILVA, 2010, p.39), tendo assim uma disciplina optativa de oferta, sendo excluída do componente curricular. Após forte mobilização de vários setores entre os principais, educadores e organizações religiosas o Fonaper acentua sua luta na busca de legitimação da disciplina, sendo que a LDB 9394/96 no Artigo 33, fosse oferecido sem ônus para os cofres públicos. Após reuniões, discussões e sessões no Fonaper, foi elaborado Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PNCER) e aprovado, redigido a lei 9394/96 no artigo 33 para o novo texto alterando o artigo na Lei 9475/97 em sua nova redação ao qual:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado

¹⁴ A lei do Estatuto da Criança e Adolescente pode ser encontrado no link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1997, s/p).

Após a deliberação desta lei, as escolas públicas em geral são obrigadas a ofertar a disciplina de Ensino Religioso, porém de matrícula facultativa como rege a lei, assegurando assim o respeito a diversidade religiosa, excluindo qualquer proselitismo. Outra lei que trouxe para a escola novas discussões foi a Lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” incluindo no Artigo 26-A da lei em especial os parágrafos 1º e 2º, ao qual diz:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, s/p).

Cabe à escola fazer um trabalho conjunto e trazer a discussão da diversidade, se a escola for omissa a várias situações de preconceito, a prática da intolerância não terá fim.

Após os aspectos gerais introdutórios sobre disciplina de Ensino Religioso e outras leis referente a liberdade a manifestação de crença e fé, na subseção seguinte, aponto com mais detalhes como a disciplina tornou-se legítima e quais as discussões científicas vêm sendo realizadas sobre a temática e quais as propostas para a disciplina de ER na Base Nacional Comum¹⁵.

Levando em consideração a trajetória da população negra no Brasil e como a mídia apresenta a religião africana e afrobrasileira, esta dissertação relaciona mídia, cinema, intolerância, diferença e identidade com base nos Estudos Culturais a fim de buscar a compreensão da cultura do “outro” em especial as religiões de matriz africana. Para tanto, selecionamos as produções cinematográficas sugeridas

¹⁵ Ressalto que a Base Nacional Comum Curricular não foi aprovada, está na segunda edição e em discussão até a data deste trabalho.

pela SEED: **O Pagador de Promessas (1962)** e **Besouro (2009)**. Ressalto que essas obras não são exclusivas no catálogo de sugestões do Portal Dia-a-Dia, existem outros filmes¹⁶. Os critérios de escolhas, porém, estão justificados no percurso metodológico, para explicar o porquê das duas produções cinematográficas serem analisadas.

4.1 Ensino Religioso: Embates para inclusão no currículo escolar

A disciplina de Ensino Religioso nos ambientes escolares fez parte de uma construção gradativa. Antes da Proclamação da República em 1889, o Estado brasileiro no que tange a educação, ficava a mercê da Igreja Católica Apostólica Romana. O fim do século XIX e o início do século XX foi um marco nos acontecimentos do Brasil, ocorreram mudanças no campo político, social, econômico, educacional e religioso.

O catolicismo só deixou de ser a religião oficial do Estado brasileiro no final do sec. XIX, quando a monarquia foi substituída pelo regime republicano (15 de novembro de 1889). Este separou juridicamente a Igreja Católica do Estado nacional, acabando com o regime do padroado através do Decreto n. 119-A de 7 de janeiro de 1890, tendo assim esta umas das primeiras providencias do governo provisório do Marechal Deodoro da Fonseca (AMARAL, 2003, p.38).

Para Bortolo e Meneguetti (2010), essa mudança gerou acontecimentos em todos os aspectos e que causou afirmações políticas a vários grupos sociais. Por mais que a Igreja Católica ainda tivesse uma participação nos bastidores, pelo fato de se manter por mais de 400 anos junto ao Estado, a mudança na passagem do século XIX para o XX possibilitou que outros grupos a tivessem representatividade de forma tímida, mas pontuais.

Após a Carta Magna de 1891, esse rompimento pareceu ser uma separação radical e definitiva, já que a Constituição de 1981, diz:

¹⁶ Listas de Filmes. Disponível no site: <<http://www.cinema.seed.pr.gov.br>> Acesso em: 10 abr. 2016

Art. 11 - É vedado aos Estados, como à União:
§ 2º estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos;
§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.
§ 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados. (BRASIL, 1891).

A Igreja Católica não contente com a decisão de o país tornar-se laico, tentava influenciar de todas as formas as organizações políticas e os processos educacionais e uma dessas formas de intervenção, é ter o Ensino Religioso voltado para o catolicismo nas escolas públicas. “A presença do Ensino Religioso é considerada como a manutenção da Igreja junto ao Estado” (JUNQUEIRA, 2002, p.44). Mesmo com ensino laico, a Igreja tinha a plena consciência que se tratando de números de adeptos ela era superior a qualquer outra crença que tinha no Brasil, regulamentada por lei.

Sendo assim, já nos anos 30 do século XX, foi um grande passo para o catolicismo no campo educacional, afinal:

A Constituição de 1934, no artigo 153, admite o Ensino Religioso, mas de caráter facultativo, ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do/[a] aluno/[a], sendo manifestada pelos pais e ou responsáveis, constituindo matéria do currículo nas escolas públicas (JUNQUEIRA, 2011, p.39).

Por mais que a disciplina de Ensino Religioso de oferta obrigatória e matrícula facultativa dessa liberdade a outras crenças e cultos, ficava mais favorável para os cristãos católicos, já que segundo a lei, as aulas seriam ministradas aos/às alunos/as que comungavam da mesma fé, ou seja, nos dados CPS/FGV (Centro de Políticas Sociais – Fundação Getúlio Vargas) o número de praticantes católicos no Brasil chegavam a 95,78%¹⁷. Com esses dados, as aulas eram ministradas para atender a crença dos/as alunos/as, o alto índice de adeptos da Igreja Católica, ela tinha legitimidade para assumir, naquele momento, a responsabilidade de uma educação religiosa voltada para o cristianismo católico.

Esta presença forte da Igreja Católica, fez com que evangelização continuasse não apenas nas Instituições Religiosas, mas oferecendo nas escolas

¹⁷O Centro de Políticas Sociais – Fundação Getúlio Vargas. Novo Mapa das Religiões no Brasil. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/cps/religiao/> Acesso: 04 de abril de 2016.

o Ensino Religioso, embora laico e com métodos positivistas, o Estado não conseguia competir em igualdade com a Igreja. O Alto Clero Católico trabalhava constantemente com os padres propagando o perigo que seria um Estado sem Deus, junto a isso “A Igreja Católica, com maior número de escolas, investia na educação religiosa dos pequenos e jovens, enquanto os positivistas lutavam pela escola laica” (FRISANCO, 2000, p.12). Embora separados pós Constituição de 1891, a Igreja Católica assumia o papel de colaboradora do Estado, mas um papel não oficial como ocorria nos tempos da monarquia, porém fundamental e incontestável, já que cabia a Igreja a formação da consciência popular.

O Governo de Getúlio Vargas necessitava da presença da Igreja Católica, para que juntos pudessem lutar “pela ordem, pela moral e, principalmente, pelo fim das manifestações de desordem e comunistas que haviam se tornado tão fortes no país” (FRISANCO, 2000, p.18). Partindo desse pressuposto:

A Constituição de 16 de julho de 1934, no artigo 153, decretou a obrigatoriedade da oferta do Ensino Religioso pela instituição educativa, mas estipulava o caráter facultativo de sua frequência por parte dos alunos. Determinou ainda que deveria ser ministrado em horários normais, segundo a confissão do estudante.

O projeto de Lei Orgânica de 1941 diferenciou o culto religioso das aulas de Ensino Religioso como forma de conciliação entre o Estado e a Igreja Católica, pelo fato de Religião terem sido canceladas durante a ditadura de Getúlio Vargas e o episcopado não desistir da presença do fator religioso nas escolas. O argumento utilizado apoiava-se no papel da religião como ação moderadora na sociedade, pois lhe cabia o ensino de valores e atitudes cristãs que contribuiriam para a paz e para a tranquilidade social (ALVES; JUNQUEIRA; KEIM; OLIVEIRA, 2007, p. 52).

A Igreja Católica, após se estabelecer nos ambientes escolares assegurados pela Constituição de 1934, tomou como responsabilidade de manter a ordem política na era Vargas. No mesmo período, Vargas buscou satisfazer os anseios da Igreja, efetivando assim de forma legítima a disciplina de Ensino Religioso, porém, baseado no Decreto 119-A/1890, não poderia ter que assumir uma postura como religião oficial. Com isso, pensando na possibilidade da escola não oferecer nenhum tipo de educação religiosa, Vargas e a Igreja Católica unem-se para um bem comum. A Constituição de 1934 estabelece no Art. 153 que:

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934, s/p).

Amaral (2003) ilustra este momento como sendo importante para ambos os lados, a Igreja Católica Apostólica Romana tendo acesso livre aos ambientes escolares públicos, continuando com sua doutrinação cristã e o Governo Vargas usando a Igreja para satisfazer as necessidades políticas, assim, ambos promoviam a harmonia social, esse pacto entre Estado e a Igreja ficaram fortalecidos. Conquista essa que permaneceu até 1961 com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN.

Assim, a colaboração entre a Igreja e o Estado tornou-se tão comum que apesar da LDBEN (4.024) de 1961, o Ensino Religioso ter aparecido com a expressão “sem ônus para o Estado” não houve, por parte da Igreja nenhuma objeção, já que na época, ainda tinha facilidade de fazer acordos com os governadores de Estado e conseguir que o Ensino Religioso fosse pago pelos cofres públicos (AMARAL, 2003, p.42).

Sendo assim, no ano de 1961, estabelece a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Lei 4.024/61: Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos. § 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (BRASIL, 1961, s/p).

A LDB de 1961 não dava o exercício de forma plena para o Ensino Religioso, afinal era a única disciplina que não tinha ônus para o Estado. Com isso, caberia a instituição religiosa disponibilizar de um representante para ministrar essas aulas, independentemente do número mínimo de alunos/as, já que era instituída a obrigatoriedade da oferta, porém de matrícula optativa. A Igreja Católica enfrentou algumas dificuldades, principalmente em colocar alguém de confiança para ministrar as aulas, dentro da própria Igreja Católica tinha conflitos entre a aula

progressista e conservadora. Outro grande desafio para a aula de Ensino Religioso, seguia por parte dos não católicos, ou seja, as várias denominações de protestantes dificultavam a indicação, já que várias denominações queriam ser representadas, principalmente “com a chegada das igrejas pentecostais americanas” (ALVES; JUNQUEIRA; KEIM; OLIVEIRA, 2007, p.53). Após regulamentada no sistema educacional a LDB 1961, dois grupos defendiam suas posições para o espaço educacional, entre elas:

[...] um a favor da inclusão do ensino religioso na LDB, liderado pela Igreja Católica, por meio de organizações como a AEC (Associação de Educação Católica), CRB (Conferência dos Religiosos do Brasil) e CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil); contra o ensino religioso nas escolas públicas e a favor do ensino laico estava a ABE (Associação Brasileira de Educação), que seguia os princípios do manifesto dos pioneiros da educação (JUNIOR RANQUETAT, 2007, p. 32-33).

Nos anos seguintes, a disciplina de Ensino Religioso manteve seu caráter confessional, continuando sua oferta obrigatória de matrícula facultativa e sem ônus para o Estado. No final da década de 1960 e início de 1970, poucas referências ao ER foram realizadas, no artigo 4º da de 1971, deixa claro que:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971, s/p).

Nesse sentido uma das poucas mudanças que ocorreram exclusivamente no que diz respeito a disciplina de Ensino Religioso está na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 que estabelece para esta disciplina a matrícula facultativa e ofertada em horários normais das escolas de 1º e 2º graus.

Durante o Regime Militar (1964-1985), logo nos primeiros meses a Igreja representada pela CNBB “[...] emitiu um documento sobre a situação nacional e manifestou o apoio dos Bispos ao Golpe Militar” (FRISANCO, 2000, p.21), para não perder seu posto frente ao Estado a Igreja Católica jurou fidelidade aos interesses da pátria, o medo do comunismo fez a Igreja ver um Estado forte e com medidas

duras para que ambos dificultasse o fortalecimento do partido comunista, afinal “todos os presidentes se declaravam cristão” (FRISANCO, 2000, p.21).

Só em maio de 1970, pela primeira vez, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil CNBB, se pronunciou a respeito das repressões, durante a XI Assembleia Geral, num documento os abusos do Regime Militar com suas torturas e violações aos direitos humanos (FRISANCO, 2000, p.22).

Amaral (2003) e Frisanco (2000) argumenta que o apoio dado pela Igreja Católica aos militares publicamente no final dos anos 60, não foi bem vistos pela sociedade brasileira. Por mais que a Igreja Católica tentasse manter seus fiéis nos anos 70, não teve êxito nas tentativas. Com isso o número de membros católicos caiu nas décadas seguintes. Outras denominações cristãs protestantes despontaram e ganharam maior visibilidade, aumentando o número de fiéis. Nos dados da CPS/FGV, a porcentagem de católicos durante os anos 1960-1970-1980 só caíram, em 1960, 93,07% diziam ser católicos em 1970 o número era correspondente a 91,77% na década seguinte esse número já era de 88,96%. Decorrente desses números no que diz respeito a disciplina de Ensino Religioso, começaram a ter novas reivindicações, as discussões pela diversidade religiosa começou a entrar em pauta a partir de 1980. Novas discussões foram realizadas. No campo político, o regime militar encontrava-se desgastado e a sociedade civil pressionava os militares por eleições diretas, construía-se assim um novo processo, político, social e econômico para o país.

A partir da década de 1980, o cenário educacional começou a ter novos olhares. A disciplina de ER buscava uma identidade que contemplasse o ensino interconfessional. Os números de adeptos como citados acima, demonstraram a queda de forma drástica, era necessário que o ER não continuasse sofrendo fortes influências da Igreja Católica, mas sim garantisse também o direito de outras crenças religiosas nas instituições escolares.

A configuração que a disciplina Ensino Religioso assume a partir dos anos 1980 no Brasil está intimamente ligada à configuração do próprio campo religioso e social do país, que vivencia de forma mais acentuada a diminuição do número de católicos, o crescimento do número de evangélicos e o fortalecimento do discurso relativo ao respeito à pluralidade religiosa. Esses novos grupos religiosos

foram ocupando lugar no cenário social e político do país, quebrando a hegemonia católica e sua força na definição do modelo de Ensino Religioso. Nesse cenário, a Igreja Católica se abre ao diálogo com outras igrejas, de forma a assegurar a oferta do Ensino Religioso, ainda que com a alteração do caráter confessional católico (GONÇALVES; MUNIZ, 2015, p.6).

A Igreja Católica mesmo não satisfeita com as discussões e aberturas para outras manifestações religiosas, por estar mais presente e com interesses em manter a disciplina de Ensino Religioso, tomou a frente nos debates e organização da disciplina com a CNBB, criando o Grupo de Reflexão de Ensino Religioso (Grere), para dar um direcionamento mais forte no processo constituinte que estava breve para acontecer. Os primeiros anos da década de 1980, resultou em um processo cheio de ressignificados com a saída da promulgação da Constituição de 1988, importantes movimentos se organizaram para saber quais rumos o Ensino Religioso iria tomar, era muito grande as perspectivas da disciplina.

A partir de 1988, com a Constituição, cria-se um novo conceito no que tange a disciplina de Ensino Religioso, foi organizado em todo o país um movimento que a disciplina dentro da proposta curricular. “A emenda constitucional para o Ensino Religioso foi a segunda maior emenda popular que deu entrada na assembleia Constitucional, pois obteve 78 mil assinaturas” (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p.40). Assim, após verem o apelo da emenda popular, resultou-se na Constituição de 1988 o seguinte artigo:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL, 1988, s/p).

Após a promulgação da Constituição de 1988, a corrida era por uma reformulação na Lei de Diretrizes e Bases, já que o artigo da Constituição de 1988, deixava claro no seu Artigo 5º:

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

a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei (BRASIL, 1988, s/p).

Foi necessário ainda, mesmo de forma tímida, um modelo em que a disciplina começaria uma nova caminhada, contemplando outras culturas. Assim, “[...] foram promovidos Encontros Nacionais de Ensino Religioso, que caminharam numa perspectiva interconfessional, de diálogo e colaboração com outras confissões religiosas [...]” (GONÇALVES; MUNIZ, 2015, p. 7).

Após amplo debate de diversos setores como: Encontro de Ensino Religioso – ENER, Associação de Escolas Católicas – AEC, Grupo de Reflexão sobre Ensino Religioso – GRERE, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Conferência Religiosa do Brasil – CRB, Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – Fonaper, chegaram a um acordo comum para dar legitimidade ao Ensino Religioso, contemplando assim, a diversidade religiosa e cultural, vetando qualquer forma de proselitismo.

Na busca da solução de um problema que, nos dias atuais, supera-se a si mesmo em razão do próprio entendimento no papel da religião na vida moderna, a nova legislação de ensino no Brasil incorpora novos conceitos para tratar a questão do Ensino Religioso escolar. Esses conceitos estão pautados em princípios de inclusão [capaz de incluir] e respeito com as diferenças religiosas e retiram dos espaços especificamente religiosos (Igrejas, seitas, grupos religiosos) a responsabilidade de envolver-se com a questão (MENEGETTI, 2008, p.90).

Ao longo de vários debates entre os vários setores, deu-se o primeiro passo para elaboração de uma nova LDB, a proposta deste trabalho não é se aprofundar nas lutas políticas para a inserção da disciplina, mas sim no trabalho que resultou toda esta luta, desde a criação do Fonaper em 1995 até a alteração do artigo 33 da lei 9475/97.

A fundação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - Fonaper que ocorreu em Santa Catarina em 26 de dezembro de 1995 estabeleceu uma série de objetivos, a fim de que garantisse o ensino religioso na LDB de 1996, outra

grande pauta era a produção e publicação do Parâmetro Curricular Nacional para o ensino religioso; por último, pretendia formular uma proposta para deixar a disciplina com um caráter mais científico, propondo assim a criação e liberação junto ao Ministério da Educação e Cultura a graduação de Ensino Religioso (JUNQUEIRA, 2002). O Fonaper com a CNBB foram os principais órgãos para a inclusão do Ensino Religioso na LDB e a criação da PCNER.

A inclusão da disciplina de ER presente na Constituição 1988, fez com que os órgãos responsáveis pela implementação, conduzissem de forma pedagógica um documento que viabilizasse um método didático para a disciplina. “A Escola, por sua natureza histórica, tem uma dupla função: trabalhar os conhecimentos humanos sistematizados, historicamente produzidos e acumulados e criar novos conhecimentos” (FONAPER, 2009, p.35). Para que a escola garantisse o conhecimento necessário de forma pedagógica, produzindo conhecimentos históricos e criando novos conhecimentos sobre questões religiosas, nas mais diversas manifestações, seriam necessárias as formas didáticas para contextualizar esses conceitos. Assim, no ano de 1997, para que o Estado incluísse de forma integral o ER, se fez necessário a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso, conduzido pelo Fonaper e apresentado para o Ministério da Educação e Cultura, inserindo assim “fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos desse componente curricular, explicitando seu objeto de estudo, seus objetivos, seus eixos organizadores e seu tratamento didático (FONAPER, 2009, p.7)

Depois de muito trabalho e diálogos frente a vários órgãos no dia 20 de dezembro de 1996 passa a vigorar a nova LDB, que diz assim:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL, 1996, s/p).

Assim, depois de vários embates sobre a exclusão do termo “sem ônus para os cofres públicos” no dia 22 de julho de 1997, com várias críticas ligadas aos mais diversos órgãos o Congresso Nacional aprova a Lei nº 9475/97, alterando assim o artigo 33 da LDB, o qual passou a vigorar o seguinte texto:

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

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1997, s/p).

Em 1997, o Ensino Religioso faz parte integrante da formação básica do cidadão, o Estado assume na íntegra a responsabilidade de manter a disciplina, vetando assim qualquer forma de proselitismo e apoiando integralmente o respeito à diversidade religiosa. Como toda e qualquer lei, Junqueira (2003) ressalta que novos paradigmas deverão ser traçados e o ER não será diferente. Depois de vários embates, discussões, reuniões, fóruns, com diversos setores da sociedade, chega-se a um acordo comum, ou seja, o Ensino Religioso tornou-se parte integrante da formação humana do sujeito, assegurando de forma plena diversas formas de religiosidade, não podendo assim qualquer forma de proselitismo, sendo ministrada no ensino fundamental e podendo ser regulamentada e definida pelas mais diversas denominações religiosas, dando ao/à aluno/a o suporte necessário à sua formação.

Embora haja controvérsias sobre a permanência e exclusão da disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil o pesquisador e coordenador do Observatório da Laicidade do Estado – OLE¹⁸, Luiz Antônio da Cunha¹⁹, para fazer um contraponto da exclusão do Ensino Religioso.

¹⁸Site do Observatório da Laicidade do Estado. Disponível em: <<http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/>>. Acesso a 15 de janeiro de 2017.

¹⁹Site do Luiz Antônio da Cunha e suas publicações. Disponível em: <<http://www.luizantonioacunha.pro.br/#>>

Antes de adentrar na disciplina de Ensino Religioso para que seja possível localizar a disciplina e os caminhos trilhados. No Brasil, após a Proclamação da República (1889), a disciplina de Ensino Religioso passou por mudanças com a definição da Constituição Federal de 1891, passando assim, por caráter facultativo para o/a aluno/a, porém obrigatório para a escola disponibilizar, caso os/as pais/mães ou responsáveis achem importante. Durante o processo educacional logo após a Constituição a disciplina encontrou dificuldade para buscar seu espaço e sua legitimidade (JUNQUEIRA, 2011).

A Constituição de 1934, no artigo 153, a disciplina teve um caráter facultativo, sendo ministrados os/as alunos/as matriculados de acordo com sua confissão religiosa. A Constituição de 1937, no artigo 133, a disciplina de ensino religioso estaria disponível em todos os níveis da educação básica, permanecendo a matrícula facultativa. No artigo 168 da Constituição de 1946 no inciso V, a disciplina deveria estar no mesmo horário de outras disciplinas, matrícula facultativa conforme a confissão religiosa e ministrada por professor/a, representante legal ou responsável. A Constituição de 1967, no artigo 168, inciso IV, matrícula facultativa, horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio. Por fim, a Constituição de 1988, no parágrafo 1º, manteve-se a matrícula facultativa, constituindo disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Após o estabelecimento da disciplina do Ensino Religioso em 1988 e da LDB 1996 e 1997, ficou constatado que o interesse da igreja Católica em ter seu espaço garantido prevalecesse nas escolas públicas e que sua hegemonia deveria ser permanecida.

A pressão católica foi muito grande, secundada por alguma pressão evangélica. O alvo era justamente a posição da disciplina e de seus docentes. A reivindicação clerical exigia que o ensino religioso fosse colocado no mesmo plano das disciplinas essenciais ao currículo do Ensino Fundamental, como a língua portuguesa e a matemática. E mais, que os docentes fossem professores, com formação específica e remuneração, como os seus colegas daquelas disciplinas (CUNHA, 2014, p. 156-157).

De acordo com Cunha (2013; 2014; 2016), os interesses políticos e religiosos estão juntos e a efetivação do Estado laico está longe de acontecer. O sistema educacional com a presença do ensino religioso inibe a liberdade de

pensamento, favorecendo uma estrutura curricular que privilegia apenas o grupo hegemônico religioso.

4.2 Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER

No ano de 1988 com a promulgação da Constituição Federal, em especial a disciplina de Ensino Religioso passa por uma nova organização e legalidade estrutural. “A emenda constitucional para o Ensino Religioso foi a segunda maior emenda popular que deu entrada na Assembleia Constitucional, por obter 78 mil assinaturas” (JUNQUEIRA, 2011, p. 40).

Caetano (2007) entende que o ER esteve presente nas reivindicações de vários grupos religiosos, porém o que estava em discussão era a formação sólida do indivíduo e da formação dos professores em ministrar a disciplina. A questão é: como seria realizada a organização de conteúdos e metodologias?

Muitos esforços foram feitos pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, pelos Encontros Nacionais e Estaduais de Ensino Religioso e pelos sujeitos encarregados desse setor, no âmbito da Igreja. Nesse sentido, aumentou-se a consciência da importância de se proporcionar uma formação sólida para os professores da disciplina, em pauta, através da criação de Institutos e/ou Escolas Especializadas, em todo o território nacional. Além disso, aprofundou-se o nível de reflexão sobre a realidade educacional brasileira e, especialmente, do Ensino Religioso nos currículos escolares, objetivando definir melhor o que se pretendia com essa disciplina, delineando linhas comuns de ação (CAETANO, 2007, p. 96).

Após a constituição, caberia ao Estado preocupar-se com a estrutura e a formação pedagógica para oferecer a capacitação para os professores. O ER faria parte dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e, dessa forma, abriria a necessidade de novas reflexões e discussões de como organizar a disciplina.

A proposta de organizar a disciplina de ER teve força na Constituição de 1988, conforme o Artigo 210:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL, 1988, s/p).

Outra preocupação, apontada por Meneghetti (2008, p.91), é que o ensino religioso entra na estrutura curricular do Ensino Fundamental como uma área de conhecimento ao lado de outras áreas como “[...] Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais e outras, bem como a necessidade de formalização da profissão do/a professor/a de Ensino Religioso [...]”.

O ER por se tratar de uma nova forma de conhecimento e tendo legitimidade constitucional, não poderiam ser mais ministradas por voluntários/as ou sem formação acadêmica. Os/as representantes como pastores, padres/madres, entre outros/as líderes religiosos/as, poderiam utilizar a disciplina para doutrinação específica, sendo que a proposta da disciplina seria a diversidade e pluralidade religiosa.

Outro aspecto importante a ser pensado é o currículo da escola do ensino fundamental, sua construção deve estar pautada em conteúdo que possibilite ao/à aluno/ao acesso a um conjunto de ideias, para organizar e reorganizar seus pensamentos, formando assim um processo cumulativo e em constante construção.

O currículo da Escola Fundamental precisa ser constituída na perspectiva de desenvolver nos alunos ações de três naturezas, as quais apontem para dimensões diferentes e complementares: primeiro, a dimensão do saber relativo aos conteúdos das áreas de conhecimento específicas; segundo, a dimensão do saber que explicita a reflexão sobre os conhecimentos em si, o saber pensar; e, terceiro, a dimensão do saber intervir, entendido como a competência para saber mudar, saber melhorar, ter capacidade para transformar sua própria vivência e a vida dos que estão à volta. (MENEQUETTI, 2008, p.92).

Pensando na construção do currículo e considerando o ER como forma de conhecimento e formação humana na cidade de Florianópolis no estado de Santa Catarina, entre os dias 24 a 26 de setembro ano de 1995, organizou-se o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, elegendo assim de forma provisória

uma comissão, para preparar a primeira sessão. Este Fórum foi organizado com a prerrogativa de que se discutissem as formas padronizadas de organizar a disciplina de Ensino Religioso no Brasil. Os mais variados grupos da área da educação e confessionais reuniram-se para pensar conteúdos que contemplasse a pluralidade religiosa, sem fins proselitista. Esses encontros foram realizados em várias partes do Brasil, com a finalidade de abrir espaço para discussão e dar um caráter pedagógico e não confessional para disciplina de Ensino Religioso (JUNQUEIRA; WAGNER, 2010).

Entre os anos de 1995-2010, ocorreram diversas sessões, o Fonaper tinha como preocupação discutir de que forma a disciplina iria se consolidar no decorrer dos anos. Logo após a formação provisória da Comissão da Fonaper, nos dias 24 a 26 de março em 1996 em Brasília ocorreu a primeira sessão que teve como objetivo criar o regimento interno, estudo sobre a PCNs e o primeiro esboço do Currículo Básico para o Ensino Religioso. No mesmo ano já em agosto ocorre a segunda sessão, já com a finalidade de fazer o encaminhamento da PCNER.

No ano de 1997 aconteceram a terceira e quarta sessão na cidade de Piracicaba no estado de São Paulo e outra em Brasília, respectivamente. Nos anos seguintes entre 1998 a 2010 várias outras sessões foram acontecendo, ambos com os mesmos princípios que era dar um caráter mais pedagógico e didático para a disciplina de Ensino Religioso, entre as sessões que aconteceram, os temas como: Legislação da disciplina; PCNER; Capacitação de professores; Estruturação para o funcionamento do Ensino Religioso; Elaboração de competências; Revisões do Estatuto do Fonaper; Prestações de Contas; Aprovação da Licenciatura nos órgãos governamentais; Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação de Ciência da Religião-Licenciatura Ensino Religioso, entre outras discussões foram pautas dessas sessões²⁰ (JUNQUEIRA; WAGNER. 2011).

4.3 Diversidade religiosa e a intolerância nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso - PCNER

²⁰ Ver no livro **O Ensino Religioso no Brasil**, no capítulo: Uma breve história do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – Fonaper (1995-2010) escrito por Raul Wagner e Sérgio Junqueira (2010).

No ano de 1996, o Fonaper e CNBB iniciam um processo de inclusão da disciplina de Ensino Religioso nos ambientes escolares, “o Ensino Religioso busca a sua redefinição como disciplina regular do conjunto circular” (FONAPER, 2009, p.29). A Constituição de 1988, ao promulgar os direitos iguais a todos os cidadãos e a manifestação e culto religioso independente da fé, favorece a abertura de novos olhares para a Educação. Não só os movimentos cristãos, mas “[...] Em todo país há grandes esforços pela renovação do conceito Ensino Religioso, da sua prática pedagógica, da definição de seus conteúdos, natureza e metodologia adequada ao universo escolar” (FONAPER, 2009, p.30).

Não se pode perder de vista os avanços da disciplina pós Constituição de 88, assim,

Os conteúdos para a concretização do novo modelo para o Ensino Religioso, proposta não oficial, foram elaboradas, como já foi dito anteriormente, pelo Fórum Permanente para o Ensino Religioso, entidade civil, e se encontram organizados seguindo a “tendência” dos demais parâmetros curriculares nacionais (PCNs) elaboradas pelo MEC, em cumprimento à determinação do art. 9, inciso IV da Lei 9.394/96²¹ (AMARAL, 2003, p. 24).

“A Escola deve ajudar o educando a adquirir instrumentos universais que o auxiliem na superação das contradições nas respostas isoladas e procurar dar coerência à sua concepção de mundo” (FONAPER, 2009, p.38). A LDB reformulada no ano de 1996 tem como premissa que a educação tenha condições em todas as esferas formar o sujeito no processo educacional que possibilite de forma individual e coletiva a convivência com o “outro” e em várias instituições sociais e organizações e que suas manifestações culturais sejam amparadas por lei, já que a vida escolar e a prática social andam juntas na formação discente.

No que tange a respeito da PCNER e a diversidade religiosa e a luta contra a intolerância, estão presentes nas propostas do Ensino Religioso preservando o estudo sistêmico dos fenômenos religiosos. Os PCNER “representam o esforço, para dar uma formação pedagógica ao Ensino Religioso e assim investi-lo de um caráter mais escolar” (GONÇALVES; MUNIZ, 2015, p.9). A nova redação do Art.

²¹ IV - estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

33 da Lei 9.394/96 alterada na Lei 9.475/97 no dia 22 de julho diz: “assegurado o respeito a diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas qualquer forma de proselitismo”. A permanência e a luta do ER conforme os PCNER, BCNN e a própria alteração do Art. 33 da Lei 9.394/96 é atender a um caráter interconfessional para que o ER seja trabalhado de forma que as crenças religiosas não tivessem diferenciação, privilegiando o respeito a pluralidade religiosa.

O Ensino Religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, a história da humanidade (AMARAL, 2003, p.29).

Holanda (2010) lembra que após a reformulação da LDB em 1996 e sua alteração 1997, os/as educadores/as e representantes da sociedade civil e religiosa intensificaram a elaboração dos PCNER, e que se faz necessário sua integração com as diretrizes curriculares, com a alteração da Lei 9.394/96 para Lei 9.475/97 o respeito a diversidade religiosa torna-se algo a ser discutido, como já está exposto anteriormente. Toda a mudança sugere um novo olhar para o currículo a própria LDB/96 em seu Art. 3 inciso IV estabelece o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” e o inciso XII, estabelece a “consideração com a diversidade étnico-racial”, intensificando a importância da discussão da diversidade incluindo as religiões de matriz africana que faz parte do processo cultural religioso brasileiro.

Outro ponto que intensifica os estudos da pluralidade para ajudar no combate à intolerância religiosa, principalmente as que derivam de matriz africana “é possibilitar aos[/às] alunos[/as], professores[/as] e demais participantes da comunidade escolar a construção de uma consciência que valorize os[/as] negros[/as] e seus descendentes na formação do povo brasileiro [...]” (PEREIRA, 2011, p.31), amparado no Art. 26-A que se refere à Cultura Afro-brasileira:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à

História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003, s/p).

Os aspectos mencionados propõem que Constituição de 1988, LDB/96, PCNER e BNCC, ao serem direcionadas as escolas como forma de conteúdo, para que sejam “respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa” (HOLANDA, 2010, p. 53), poderá ser vista não apenas como conteúdos transversais. Ou seja, a recomendação trabalhar de maneira interdisciplinar com os conteúdos ou por meio de projetos pedagógicos, mas que possam fazer parte do processo construtivo do cidadão. Assim que a igualdade de direitos não fique apenas em documentos, mas que contribua dando apoio para a escola trabalhar com questões de diversidade em sala de aula. A história e cultura africana não devem ser apagadas nos livros didáticos ou até mesmo invisibilizamos pela escola.

Conceição (2016) destaca que sempre houve luta e resistência do povo negro, esse direito à liberdade começou assim que eles foram capturados no continente africano. Muitas lutas pela liberdade foram travadas, porém a sua condição de escravizados fez com que não tivesse outra alternativa do que seguir as ordens dos seus senhores.

Foi através de muito sofrimento que a população negra, ao longo do tempo, concretizou as bases que serviriam para a preservação e a continuidade dos valores civilizatórios africanos, dentro os quais a cultura religiosa, que se caracteriza enquanto resistência e lutas (CONCEIÇÃO, 2016, p.116).

As leis vigentes não garantem com excelência os estereótipos em relação as religiões de matriz africana. De fato houve um avanço nas discussões sobre a intolerância religiosa, direitos humanos, diversidade, discussões essas que foram fortalecidas no final do século XX e início do século XXI, especialmente depois da promulgação da Constituição de 1988, Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da educação básica, com a Lei 9.394/96 e 9.475/97, Lei 10.639/03, Lei 12.288/10, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Conferência Nacional de Educação (CONAE). No entanto, o Estado, as políticas públicas e os órgãos reguladores precisam adotar medidas para fazer cumprir a lei e combater diariamente atitudes

de racismo, intolerância ou qualquer outra forma de discriminação nos espaços escolares e no meio social, como determina a lei.

Art. 26. O poder público adotará as medidas necessárias para o combate à intolerância com as religiões de matrizes africanas e à discriminação de seus seguidores, especialmente com o objetivo de:

I - Coibir a utilização dos meios de comunicação social para a difusão de proposições, imagens ou abordagens que exponham pessoa ou grupo ao ódio ou ao desprezo por motivos fundados na religiosidade de matrizes africanas;

III - assegurar a participação proporcional de representantes das religiões de matrizes africanas, ao lado da representação das demais religiões, em comissões, conselhos, órgãos e outras instâncias de deliberação vinculadas ao poder público (BRASIL, 2010, s/p).

O Estatuto da Igualdade Racial que trata da Lei 12.288 de 20 de julho de 2010, que em seu capt. III, “Do Direito à Liberdade de consciência e de crença ao livre exercício dos cultos religiosos”, nos artigos 23, 24 e 25 garantem a liberdade de crenças e práticas religiosas no Brasil é só o início de uma proposta para amenizar os atos de intolerância religiosa e racial que acontece no Brasil e em outras partes do mundo. Na prática pedagógica, as religiões afro-brasileiras nos currículos e materiais didáticos não podem ser tratadas como algo distante da realidade brasileira. Para Silva (2015, p.16), é necessário “colocar nos livros escolares as religiões de origem africana ao lado de religiões hegemônicas, como o cristianismo, dando-lhe o mesmo espaço e legitimidade [...]”. O respeito e a tolerância religiosa estão atrelados à liberdade “[...] como se sabe, pressupõe as liberdades de culto, de crença, de pensamento, de consciência e de expressão, liberdade que são essenciais para o funcionamento da democracia” (Idem, p.125).

A intolerância religiosa não é algo recente, ao contrário, no Brasil chegou com os primeiros habitantes portugueses que construíram as igrejas no território brasileiro para pregar doutrina cristã com os jesuítas. “A história da humanidade é marcada por disputas de território e poder que resultaram na supremacia das manifestações culturais e religiosas do conquistador” (SILVA; SOARES, 2015, p.2). Desde a chegada dos negros, divulgou-se cientificamente a inferioridade racial, social, intelectual e econômica. Assim, para desconstruir a posição do/a negro/a nos espaços escolares, foram necessárias políticas públicas para execução de

ações que visam à “[...] superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro[...], proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade[...]” (GOMES, 2013, p.72). A Lei 10639/03 tem como contribuição fazer uma releitura da África, para desconstruir a ideologia ancorada na ciência racista criada pela elite branca europeia que se tornou hegemônica durante séculos na sociedade brasileira e no currículo escolar.

O estudo da África de ontem e hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo no Brasil. Afinal, se um dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro é a inferiorização da nossa ascendência africana e a redução dos africanos escravizados à condição de escravo, retirando-lhe e dos seus descendentes o estatuto de humanidade, a desconstrução desses estereótipos poderá nos ajudar a superar essa situação. O estudo sistemático da riqueza das civilizações africanas, do impacto do colonialismo sobre esse continente, a África negra e muitas “Áfricas”, da presença muçulmana no continente, das lutas políticas, das independências, das múltiplas culturas, da diversidade linguística e estética e seus problemas atuais no contexto da globalização capitalista e dos Estados neoliberais poderá nos ajudar a incluir a África e os africanos no cenário da história humana, e não como algo à parte. (GOMES, 2013, p. 77-78).

Entender a dimensão cultural africana e afro-brasileira nos remete a instrumentalização para a liberdade e o conhecimento histórico, ao qual o/a negro/a faz parte e está presente na realidade brasileira. Colocar a diversidade cultural em pé de igualdade é o que a lei propõe nas legislações referente à educação básica. A sociedade para sua manutenção e construção social, não poderá deixar de lado a educação escolar e é neste ambiente que se encontram as mais diversas formas de cultura, podendo contribuir para uma construção social e cultural, “onde as múltiplas formas de preconceito, discriminação e racismo sejam combatidas” (SILVA, 2012, p.123). Nesse contexto histórico e social, a disciplina de Ensino Religioso traz discussões baseado na LDB 9.394/96 a promoção dos estudos da diversidade religiosa, excluindo um ensino proselitista, mas incluindo assim outras formas de organização religiosa entre elas as religiões de matriz africana.

Um embate de grande valia para a intolerância religiosa e a pluralidade religiosa são as novas discussões que se iniciaram no ano de 2015 com a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC). O presente documento faz parte de um diálogo feito por educadores e toda sociedade brasileira, apresentando assim os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, para assim, elaborar e orientar os currículos em diferentes etapas da escolarização. A escola tem um papel fundamental na formação do sujeito.

Compete à escola, portanto, importante papel na aprendizagem de valores, atitudes e habilidades, por meio da articulação entre vivências e saberes prévios e experiências escolares que possam contribuir para a construção de conhecimentos. (BRASIL, 2016, p. 323).

O Ensino Religioso como as demais áreas de conhecimento, tem o compromisso de contribuir para o desenvolvimento dos/as estudantes, dando-lhes capacidade de discutir assuntos tão presentes em nossa sociedade, entre eles direitos humanos, intolerância religiosa e pluralidade religiosa. O acesso a informação favorece ao/à aluno/a reflexões e organizações de ideias, buscando compreender a cultura do “outro”,

[...] possibilitando-o analisar criticamente a sociedade, compreender posicionamentos éticos relacionados às tradições religiosas e filosofias de vida em distintos contextos socioculturais, econômicos, políticos e ambientais, respeitando e valorizando os diferentes grupos étnicos em suas diversidades (BRASIL, 2016, p.478).

Entre os objetivos de aprendizagem do componente curricular do ER nos anos finais do ensino fundamental, é “[c]ompreender as diferentes formas de ser, pensar, agir e viver, relacionadas ao religioso e ao não religioso, com respeito às diversidades”. (BRASIL, 2016, p. 482). A proposta da BNCC é abarcar de maneira uniforme os pontos que mais precisam ser enaltecidos, para garantir a diversidade, entre elas a diversidade cultural religiosa. Assim, para o/a aluno/a não se limitar aos conhecimentos superficiais sobre outras culturas, a BNCC propõe “[...] conhecer aspectos históricos relacionados à origem e à formação de textos sagrados orais e escritos, nas perspectivas Indígenas, Africanas, Orientais, Semitas e das novas Religiões”. (BRASIL, 2016, p. 484).

Nesse sentido, um dos grandes desafios da escola e da disciplina de Ensino Religioso é efetivar uma prática de ensino voltada para a superação do preconceito religioso, como também, desprender-se do seu histórico confessional catequético, para a construção e consolidação do respeito à diversidade cultural e religiosa. (PARANÁ, 2008, p.45).

Concomitante, o/a estudante precisa respeitar à liberdade do outro, fazer reflexões e análises que venham a favorecer seus conhecimentos sobre as questões étnico-raciais. Para isso, é “vedada toda e qualquer forma de proselitismo e doutrinação, entendendo que os conteúdos do Ensino Religioso devem ser trabalhados enquanto conhecimento da diversidade sócio-político e cultural”. (PARANÁ, 2008, p.72). As questões raciais, sociais, religiosas, previstas na LDB de 1996,

[...] objetiva a ampliação de conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais e, conseqüentemente, para a eliminação do racismo e do etnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira. O estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008) é ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras, em todas as etapas da Educação Básica, compreendendo a história e a cultura que caracterizam a formação da população brasileira (BRASIL, 2016, p.37).

Junqueira (2003) ressalta que para o/a estudante descobrir algo é necessário que aprenda. Para isso, é necessário o conhecimento acessível, de forma que tenha condições de relacionar aquilo que lhe foi passado pelo/a docente. Nesse caso, o ER “deve não apenas partir do pressuposto do respeito à diversidade cultural religiosa, mas assegurar a inviolabilidade de consciência e de crença [...] e erradicar quaisquer formas de discriminação”. (JUNQUEIRA, 2003, p. 105). A escola não pode ser um espaço privilegiado da cultura dominante hegemônica, precisa dialogar com as diferenças, para que assim o outro, independente da sua condição social, política, econômica e cultural, não seja apenas tolerada, mas sim incluída no universo escolar.

5. INTOLERÂNCIA, CURRÍCULO E MÍDIA: CONTRIBUIÇÕES DO CINEMA NA DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS

Neste capítulo discorro as discussões sobre as representações e pedagogias culturais mais recorrentes nos filmes frente aos currículos, ao qual eles possibilitam a desconstrução de estereótipos nas religiões afrobrasileiras, trazendo a História e Cultura Africana e Afrobrasileira para problematiza-las na sala de aula.

[...] o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (SILVA, 2010, p.10).

É necessário estabelecer inserções pertinentes à cultura do “outro”, muitas vezes vista como inferior e fazer um contraponto, evidenciando a contribuição de todas as culturas, especialmente oriundas dos povos nativos, portugueses e negros africanos.

O filme **O Pagador de Promessa** (1962) e **Besouro** (2009) representam como eram vistas essas religiões e que o mesmo trecho pode apresentar outras representação e interpretações. Foram escolhas do pesquisador e que o mesmo carrega significados e representações, podendo ter outro sentido e significado por aqueles que o ver.

O conceito de representação passou a ocupar um novo importante lugar no estudo da cultura. Afinal, a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura. [...] Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar *envolve* o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos (HALL, 2016, p.31, grifo do autor).

Assim, a representação é apenas uma versão do que foi apresentado, embora essencial, essas representações produzem significados, são produtivas, constituem as coisas sobre as quais falamos e esses significados podem ser interpretados de diversas formas, sendo que cada indivíduo organiza, agrupa e classifica aquilo que foi posto. Quando os professores/as estão em sala de aula,

porém, são as suas formas de “ver” e interpretar o mundo que serão apresentadas aos/às alunos/as.

[...] a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela define os papéis de professores e alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa a ser conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metaforizada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros (SILVA, 2010, p. 11-12).

Esse descolamento que o currículo tem de exercer sobre o sujeito, favorece ou não para a posição e o local que ele/a se encontram. Dessa forma, os filmes sugeridos trazem brechas para se problematizar a intolerância religiosa, especialmente as de matriz africana e afrobrasileira. Para cumprir a Lei 10.639/03, a temática sobre as religiões deve ser discutida e incluída no currículo quando os/as docentes trabalharem a História e Cultura Africana e Afrobrasileira.

Para compreendermos as representações e pedagogias culturais nas produções cinematográficas, selecionei os filmes: **O Pagador de Promessa e Besouro**. Os estudos sobre esses filmes justificam-se pelo fato de ambos serem produções sugeridas pela SEED no Paraná, que trazem narrativas referentes a cultura afrobrasileira. Cabe deixar registrado que o filme e sua produção audiovisual “é como uma obra aberta, capaz de possibilitar múltiplas interpretações criadoras e que, a todo momento, apresenta brechas que levam o sujeito a se deparar com os paradoxos existentes (SILVA, 2012, p.18).

5.1 Pedagogias Culturais dos filmes O Pagador de Promessa e Besouro.

Nesse trajeto, estabelecemos o conceito do termo Candomblé e o contexto histórico, juntamente com a analogia dos Orixás e Santos Católicos.

Destaco no filme **O Pagador de Promessa**, a discussão do Padre Olavo e o Zé do Burro. Logo pela manhã com o tocar dos sinos da igreja, Zé do Burro acorda

e se depara com um homem (ajudante do padre) olhando para ele até ele se levantar. O vigário (Padre Olavo) chega e vê seu ajudante com um homem carregando uma grande cruz e o questiona dizendo o que estava fazendo ali, logo ordenou que seu ajudante adentrasse na igreja para preparar a missa. Em seguida, o Zé do Burro diz que gostaria de falar com o Padre, que tinha vindo de muito longe, curioso, o vigário começa a conversar com o Zé e questiona de sua jornada. Padre Olavo acompanha o Zé do Burro até a porta da igreja, e explica que estava pagando uma promessa para Nicolau (seu burro), mas algo chamou atenção do Padre. O Zé do Burro falou ao padre que tinha feito a promessa para Santa Barbara em um terreiro de Candomblé. Cena que reproduzo a seguir:

Cena 1:

Padre Olavo: Candomblé? Espere um pouco! Candomblé!

Zé do Burro: É um Candomblé que tem a duas léguas diante da minha roça, sei que seu vigário vai ralhar comigo

Padre Olavo: Claro! Candomblé é feitiçaria, macumba!

Zé do Burro: O pobre Nicolau tava morrendo, não custava tentar! Eu fui, contei para mãe-de-santo meu caso, ela disse que era mesmo com lansã, dona do raio e das trovoadas, lansã tinha ferido Nicolau, pra ela tinha que fazer uma obrigação, quer dizer uma promessa, mas tinha que ser uma promessa bem grande, porque lansã tinha ferido Nicolau com raio, não ia voltar atrás por qualquer bobagem, foi então que eu me lembrei que lansã é Santa Barbara, e prometi que se Nicolau ficasse bom, eu levava uma cruz de madeira de minha roça até a igreja dela no dia de sua festa, uma cruz tão pesada como a de Cristo.

Padre Olavo: Tão pesada como a de Cristo, o senhor prometeu isso a ...?

Zé do Burro: Santa Barbara

Padre Olavo: lansã

Zé do Burro: É a mesma coisa

Padre Olavo: Não! Não! Não é a mesma coisa não senhor, essa confusão vem do tempo da escravidão, os escravos africanos burlavam assim, os senhores brancos, diziam cultuar santos católicos, quando na verdade estavam cultuando seus próprios deuses, não só Santa Barbara, muitos santos foram vítimas dessa farsa...

O Zé do Burro empolgado em pagar sua promessa, sente-se constrangido com a opinião do padre frente a promessa ser realizada em um terreiro. No Brasil

as religiões afrobrasileiras sempre foram vistas como religiões demonizadas, já que seus preceitos são diferentes do catolicismo.

Silva e Ribeiro (2007, p. 13) informa que muitos grupos religiosos usam o discurso em passagens bíblicas, para defender a tese de que a única religião que levaria a salvação seria o cristianismo e qualquer outra manifestação religiosa deveria ser demonizada, o diálogo entre as crenças religiosas sempre foram um grande tabu, ambas dificultam o diálogo, para não perder sua força ou legitimidade, sendo assim, “um dos grandes desafios para a convivência social é encontrar maneiras de diálogo com o diferente” (SILVA; RIBEIRO, 2007, p.13). Depois que o Zé do Burro fez menção a um terreiro de Candomblé, o Padre Olavo, fala em tom alto que não tem relação Santa Barbara e Iansã, dizendo que ele não foi atrás de uma graça ou promessa, mas sim de feitiçaria.

É necessário aceitar o diferente para convívio e o respeito. Portanto, mais do que procurar o que há de comum, deve-se incentivar a conhecer o outro e entender que é possível conviver no mesmo espaço com o diferente, com o outro (SILVA; RIBEIRO, 2007, p.13).

A título de localização de conceitos usaremos o termo tolerância de forma literal e a construção do termo intolerância partindo dos autores: Duschatzky e Skliar (2001); Le Goff (2000); Silva e Ribeiro (2007); Silva (2015). Estes autores usam o termo intolerância, provindo de tolerância. O conceito de tolerância para os autores parte do indivíduo e/ou grupos que não toleram a confissão religiosa do “outro”, ou seja, “[...] de proibição, de exclusão, ou de perseguição” (LE GOFF, 2000, p.38).

De acordo com Duschatzky e Skliar (2001), ao estabelecer o binarismo (oposição) para eliminar a cultura minoritária e fazer com que a cultura hegemônica se mantenha é estabelecer o que é legítimo e ilegítimo. Quando partimos da disciplina de Ensino Religioso para discussão e fazer com que esse binarismo seja rompido e incluir outras religiões e manifestações religiosas de forma igual, sem hierarquizar cada seguimento. A tolerância deve ser aqui entendida como um fator que não exclui, mas sim validar e incluir os que são tratados como “diferentes”, [...] “É certo que somos tolerantes quando admitimos, na escola pública, os filhos das

minorias étnicas, linguísticas, religiosas e outras [...]” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 136).

Silva (2012, p.17) argumenta que “o filme evidencia o cotidiano do indivíduo”. Assistir ao filme no espaço escolar precisa de uma mediação do/a professor/a para problematizar situações de intolerância, possibilitando ao/à aluno/a uma reflexão sobre a manifestação religiosa. O ato de apresentar cenas de filmes para os/as alunos/as é dar condições para eles pensarem situações reais que possam vir acontecer, ou repensar atos já presenciados e trazer a discussão.

Zé do Burro faz a promessa para Santa Barbara em um terreiro de Candomblé representada por Iansã que é um orixá de origem africana. Já o padre assume publicamente seus pré-conceitos ou “o conceito que se tem do outro” (VAZ, 2014, p.118). O fato de fazer a promessa em um terreiro, não foi aceito pelo padre. Santa Barbara ao estar relacionada com Iansã fez com que o padre Olavo não aceitasse a situação, já que os elementos do Candomblé estavam inseridos na santa católica.

Nesse caso, o padre Olavo explicita em sua fala que os negros escravos burlavam seus senhores cultuando santos católicos, mas que na verdade estavam cultuando seus próprios deuses, agindo como farsantes, “símbolos de herança africana no Brasil, mesmo que não sejam exatamente religiosos, mas de qualquer forma aludam as religiões afro-brasileiras, também são estigmatizadas e combatidos” (SILVA, 2015, p.15).

O Zé do Burro se declara católico e frequentador das missas, mas o fato de entrar em um terreiro tirava dele a sua condição de cristão, sendo assim estigmatizado pelo padre. A partir do momento que o padre recusou aquela condição do Zé do Burro, ele tira a sua intenção de pagar a promessa. Por mais que o Zé questionasse sua finalidade o padre tornava-se contundente. Vale ressaltar que “[...] a liberdade religiosa não é somente a mais fundamental dos direitos do homem. Ela é também, o principal entre os direitos incluídos nos tratamentos internacionais” (COTLER, 2000, p.60).

Outro ponto a ser destacado no filme **O Pagador de Promessa (1962)**, é o ato de intolerância do seu vigário ao questionar se o Zé do Burro queria se igualar ao filho de Deus, por fazer caridade com outras pessoas ao seu redor, impondo frente ao Zé do Burro, sua intransigência, demonstrando que o ato de fazer o bem

para o próximo era de se igualar ao filho de Deus. O padre não aceitava o fato da promessa não ter sido feita em uma igreja, deixando a entender que qualquer outra crença que não tivesse como preceitos o cristianismo, seria uma farsa “[...] nesse sentido, a intolerância é baseada na certeza de se possuir a verdade absoluta e no dever de impô-la a todos, pela força” (MEREU, 2000, p.42). O padre não leva em conta todo o martírio sofrido pelo Zé do Burro.

Cena 2:

Padre Olavo: E além disso se Santa Barbara se tivesse que conceder uma graça, não iria fazer em um terreiro de Candomblé, de macumba.

Zé do Burro: Na capela do meu povoado não tem uma Santa Barbará, mas no Candomblé tem uma lansã que é a Santa Barbará

Padre Olavo: Não é Santa Barbara. Santa Barbara é uma santa católica. O senhor foi em um ritual fetichista, invocou um falso ídolo e foi a ele que prometeu esse sacrifício.

Zé do Burro: Não seu Padre, foi a Santa Barbara, foi até a Igreja de Santa Barbara que prometi vim com a minha cruz e é diante do altar de Santa Barbara que eu vou cair de joelho daqui a pouco para agradecer o que ela fez por mim.

A intenção do padre era demonstrar que para os cultos serem respeitados, deveriam ser feitos em igrejas católicas e não em um terreiro de Candomblé, mesmo o Zé do Burro argumentando que não existia Santa Barbara em seu povoado o padre, na cena seguinte, mostrou-se intolerante em seu discurso, fazendo referência ao terreiro como ritual fetichista, invocando falsos ídolos.

Cena 3:

Zé do Burro: Padre, escuta, prometi levar a cruz até o altar, preciso cumprir a promessa.

Padre Olavo: Fizesse então em uma igreja, ou em qualquer outra parte, menos do antro de feitiçaria, num terreiro de Candomblé.

Afigura 1 retrata a intolerância religiosa. Foi o momento em que o padre proíbe a entrada das mulheres com trajes brancos. O padre não questionou quais as suas respectivas religiões, apenas o fato de elas estarem usando roupas que representam as mães-de-santo, proibiram a entrada delas na igreja, causando uma

certa indignação. As religiões afrobrasileiras, como o Candomblé, têm como preceito estabelecer uma vestimenta para as mulheres e para os homens que regem o terreiro. Utilizam o branco para representar a liderança e forma de identificação, o “[...] traje cria e fortalece os laços do grupo social e o ajuda a estabelecer relações com o todo em que se encontra inseridos” (SOUZA, 2007, p.47). Isso faz com que qualquer mulher ou homem que estiver vestido de branco, tenha alguma relação com as religiões afrobrasileiras.



Figura 1: Cenas sem falas.

Fonte: *Print screen* aos 46 min. e 10 segs. do filme *O Pagador de Promessa* (1962)

Nessa imagem, após a entrada dos fiéis, o padre fecha a igreja para impedir a entrada das baianas de assistir à missa.

Cena 4:

Padre Olavo: Estou vendo. E essa insistência na heresia mostra o quanto está afastado da igreja.

Zé do Burro: Está bem, Padre. Se for assim, Deus vai me castigar. E o senhor não tem culpa.

Padre Olavo: Tenho, sim. Sou um sacerdote. Devo zelar pela glória do Senhor e pela felicidade dos homens.

Zé do Burro: Mas o senhor está me fazendo tão infeliz, padre!

Padre Olavo: Não! Estou defendendo a sua felicidade, impedindo que se perca nas trevas da bruxaria. Estive o dia todo estudando este caso. Consultei livros, textos sagrados. Naquele burro está a explicação de tudo. É Satanás! Só mesmo Satanás podia levar alguém a ridicularizar o sacrifício de Jesus.

Rosa: Não, Padre, não!

Padre Olavo: Por que não?

Rosa: Porque eu conheço ele. É um homem de bem. Até hoje só fez o bem.

Padre Olavo: Lúcifer também foi anjo. Mas eu conheço seus adeptos. Mesmo quando se disfarçam, sobre pele de cordeiro, mesmo quando se escondem atrás da cruz de Cristo, essa mesma cruz que querem destruir, mas não destruíram! Não destruíram!

Neste trecho padre Olavo quer mostrar para o Zé do Burro como ele está afastado da igreja pelos seus atos e caberia ao padre salvar sua alma, alegando assim que não estava sendo intolerante, por maldade, mas sim em defesa de sua felicidade. Outro ponto de destaque foi a busca por uma resposta, segundo as falas do padre ele passou o dia estudando em busca de uma resposta para resolver esse caso, consultou livros sagrados para ter sabedoria em tomar uma decisão, e o seu vigário chegou à conclusão que a resposta de toda aquela confusão estaria no Nicolau (Burro). Mesmo a esposa tentando defender seu marido o padre Olavo não se comoveu, chegando a comparar o Zé do Burro com Lúcifer, nesta perspectiva “o panteão afrobrasileiro é especialmente alvo deste ataque, sobretudo a linha ou categoria de Exu, que foi associada inicialmente ao diabo” (SILVA, 2015, p.11).

Dando continuidade à forma que a igreja trata essas questões de diversidade religiosa e sabendo da dimensão do caso, líderes da Igreja Católica juntam-se para comentar o caso e estudam possibilidades de que podem ser feitas para que a Santa Igreja não saia prejudicada e demonstre qualquer tipo de intolerância. A cena aqui apresentada mostra a chegada do Monsenhor para conversar com o padre Olavo e ver o que seria possível fazer para resolver tal questão, já que o assunto estava tomando grandes proporções e não caberia a igreja carregar essa posição.



Figura 2: Chegada do Monsenhor a Igreja do Padre Olavo

Fonte: *Print screen* 01 hora 01 minuto e 15 segs.

Na figura 2, monsenhor chega à Igreja de Santa Barbara, para saber o que está acontecendo, já que a notícia se espalhou pelos jornais, preocupado com a situação e o nome da igreja e, se reuniu com seus sacerdotes para saber como chegariam a um acordo. Após conversa com o padre Olavo, Monsenhor, explica que a igreja não pode ser intolerante. Para que Zé do Burro possa pagar sua promessa é necessário que ele renegue sua promessa e logo depois faria outra promessa e cumpri-la, pagando assim sua promessa com Santa Barbara.

Cena 5:

Monsenhor: Venho aqui, a pedido do Monsenhor Arcebispo. Afim de dar uma prova da tolerância da igreja, para aqueles que se desviam dos cânones sagrados...

Zé do Burro: Padre eu sou católico, não entendo muita coisa do que o senhor disse, mas queria que o senhor entendesse que sou católico.

Monsenhor: Pois bem. Vamos lhe dar uma oportunidade. Se é católico, renegue todos os atos praticados por inspiração do Diabo e volte ao seio da Santa Madre Igreja.

Zé do Burro: Como, Padre?

Monsenhor: Abjure a promessa que fez, reconheça que foi feita ao Demônio, atire fora essa cruz e venha, sozinho, pedir perdão a Deus.

Zé do Burro: O senhor acha mesmo que eu devia fazer isso?!...

Monsenhor: É sua única maneira de salvar-se. A igreja católica concede a nós, sacerdotes, o direito de trocar uma promessa por outra.

Rosa: Zé... talvez fosse melhor...

Zé do Burro: Mas Rosa... Se eu fizer isso, estou faltando à minha promessa... seja Iansã, seja Santa Bárbara... estou faltando...

Monsenhor: Com a autoridade de que estou investido, eu o liberto dessa promessa, já disse. Venha fazer outra...

Padre Olavo: Monsenhor está dando uma prova de tolerância cristã. Resta agora você escolher entre a tolerância da Igreja e a sua própria intransigência.

Zé do Burro: O senhor me liberta... Mas não foi ao senhor que eu fiz a promessa, foi a Santa Bárbara. E quem me garante que como castigo, quando eu voltar para minha roça não vou encontrar meu burro morto.

Monsenhor: Decida! Renega ou não renega?

Zé do Burro: Não posso! Não posso fazer isso! Não posso arriscar a vida do meu burro!

Padre Olavo: Silêncio! Então é porque você acredita mais na força do demônio do que na força de Deus! É porque tudo que fez foi mesmo por inspiração do diabo!

Monsenhor: Adeus, Padre Olavo, sinto muito, nada mais posso fazer então.

Zé do Burro: Monsenhor! Monsenhor! Me deixe explicar! Me deixe explicar

Padre Olavo: Meus Irmãos! Que ninguém agora nos acuse de intolerantes. E que todos se lembrem das palavras de Jesus: "Porque surgirão falsos cristos e falsos profetas, e farão tão grandes sinais e prodígios, que, se possível fora, enganariam a muitos".

Zé do Burro: Eu não quero enganar ninguém.

Padre Olavo: Enganaria a muitos, sim. E muitos o seguiriam ao sair daqui.

Zé do Burro: Eu não quero que ninguém me siga!

Padre Olavo: Mas seguiriam, como já o seguiram pelas estradas, sem saber que seguiam a Satanás!

Zé do Burro: Padre! Eu não aguento mais, Deus que me perdoa! Por Santa Bárbara ou por Satanás, vou botar esta cruz dentro da igreja, custe o que custar!

Padre Olavo: Eis a prova! Um católico não ameaça invadir a casa de Deus, porque é um sacrilégio! Guarda! Prenda esse homem!

(...)

Padre Olavo: É mentira, sim! E não somente mentira, também um sacrilégio!

Zé do Burro: Padre, o senhor não pode dizer que é mentira, que eu não fiz essa promessa!

Padre Olavo: Sim, talvez tenha feito, por inspiração de Satanás! (...)

Padre Olavo: Este homem teve todas as oportunidades para arrepender-se. Deus é testemunha de que fiz todo o possível para salvá-lo. Mas ele não quer ser salvo. Pior para ele.

Nesta cena, o personagem do Monsenhor se coloca como autoridade e diz ao Zé do Burro, que a promessa não foi para Santa Barbara, mas sim para o Demônio, ou seja, para que ele fosse liberto ele deveria abrir mão de sua promessa e aceitar a imposição do Monsenhor. Zé do Burro não contente com a forma que foi lhe imposta recusou abrir mão daquilo que acreditava, padre Olavo aproveita a oportunidade para dizer que ninguém poderá julgar a igreja de intolerante, já que a mesma fez de tudo para ajudá-lo.

O filme **O Pagador de Promessas**, traz várias discussões, não apenas intolerância religiosa, mas também o papel da mulher, a questão de política, o poder da imprensa e publicidade. A análise do trabalho está focada apenas no papel do representante da igreja, frente a outras manifestações religiosas. Toda análise leva em consideração o período em que o filme está situado e representado com as informações disponíveis naquele momento. Outro destaque importante que o padre como representante de Igreja Católica Apostólica Romana estava defendendo os direitos e preservando tais preceitos, podendo não ser sua verdadeira opinião sobre os fatos destacados na análise.

Outro filme de referência e que está como sugestão de filmes para trabalhar com alunos/as em sala de aula é o **Besouro**, embora com uma proposta diferente do **O Pagador de Promessas**, também evidencia os traços de intolerância frente a uma comunidade que luta para manter sua cultura viva. A proposta do filme perpassa pela luta e resistência da comunidade negra, porém os trechos selecionados das cenas do filme referem-se aos orixás.

O filme inicia-se com o questionamento de Manoel (Besouro) sobre as proibições por ele ser negro e pobre, seu mestre (Alípio) incentiva Besouro dizendo que era para ele ter orgulho de sua cor, o fato de ser negro não deveria interferir na sua condição de ser humano. No decorrer do filme trataremos a discussão sobre as práticas religiosas bem representadas no filme, possibilitando em sala de aula a

desconstrução de estereótipos. A análise do filme está restrita de que forma são apresentados os orixás, luta do negro e sua resistência na preservação de sua cultura religiosa.

A cultura brasileira tem aspectos emergentes para serem debatidos na escola. Os estereótipos provindos das religiões afrobrasileiras precisam ser problematizados e compreendidos pelos/as alunos/as. A BNCC, embora no momento da elaboração desta dissertação, não está aprovada e continua aberta às mudanças, deixa como temática as relações étnico-raciais presente nos currículos.

Atualmente, a intolerância religiosa se tornou uma prática tão preocupante a ponto de existirem organismos especializados em monitorar o que acontece no mundo envolvendo ações de intolerância religiosa. Isso demonstra que para entender a social atual é indispensável conhecer como os grupos religiosos se organizam (SILVA; RIBEIRO, 2007, p. 16).

Para Tomaz Tadeu da Silva (2013), o conhecimento apresentado nos currículos permite destacar seu posicionamento frente a determinadas situações desde que bem elaboradas, pois no que tange as religiões afro-brasileiras, as ideias devem ser muito bem apresentadas já que existem relações entre pessoas de culturas diferentes. As religiões afro-brasileiras no currículo escolar, em tese, teriam que preencher o mesmo espaço que outras religiões mais populares, tradicionais e hegemônicas. A formação do sujeito que frequenta a escola ao ter acesso às outras manifestações religiosas, propicia um entendimento mesmo que superficial da cultura do “outro”.

Os artefatos culturais se posicionam, o/a aluno/a ao ser interpelado poderá tomar como posição o mesmo discurso, “[...] as narrativas do currículo contam, histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando [...]” (SILVA, 2013, p.190). A forma como é posto o discurso do currículo ele tem a total condição de segregar ou não, um determinado grupo, formando assim a construção do sujeito.

Ao ter contato com o filme sou interpelado por suas imagens e mensagens, desloco-me para aquela produção, para analisar seus efeitos audiovisuais e interpretar o significado das cenas. O filme é uma produção complexa, que articula imagens, sons, iluminação, roteiro, entre outras técnicas, para emitir sentidos e

significados culturais que expressam conhecimentos, contribuindo assim para demonstrar algo que não está presente na vida dos alunos. Os/as professores/as têm todo um trabalho de investigação, de apropriação do conteúdo e como está explícito nos currículos, não mostrando apenas o que está sendo apresentado, mas sim contextualizando as dimensões de conhecimentos que o cinema produz (FABRIS, 2008).

De acordo com as narrativas de Santomé (2013), no momento que o currículo age como um processo de intervenção, ele exige do sujeito que o seleciona os conteúdos, uma grande experiência para se chegar ao objetivo. O currículo age como um artefato que contribui para a emancipação do sujeito, possibilitando reflexão de forma crítica, relacionando com aquilo que está sendo posto para os grupos sociais.

Quando a SEED do Paraná sugere um filme e as possíveis temáticas a serem trabalhadas, ela quer mostrar aos/às professores/as e aos/às alunos/as as possibilidades pedagógicas para abordar uma determinada temática. O filme **O Besouro** apresenta os rituais do Candomblé no período de iniciação do Besouro, ou seja, existem outras formas de “batismo”, mas apenas o batismo católico é válido, porque é feito nas primeiras semanas de vida da criança pelo padre de uma igreja. As manifestações culturais perpassam por outras formas de conhecer o mundo não deixando apenas as culturas hegemônicas serem apresentadas, mas sim, que existem outros grupos com costumes diferentes e que também estão presentes em nossa sociedade e dever ser respeitados e inseridos dentro dos currículos escolares.

Os discursos e práticas racistas são o resultado da história econômica, social, política e cultural da sociedade na qual são produzidas [...]. As atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipos e pelo licenciamento de acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais (SANTOMÉ, 2013, p.164).

Os artefatos culturais quando estudados, mostram formas de ver e compreender o mundo, quando o negro e sua cultura é exposta nesses artefatos, são visíveis as práticas de racismo e inferioridade da população negra, desqualificando seu posicionamento referente as resistências e invisibilizando um discurso de luta, frente a cultura hegemônica. No contato com as imagens de um

filme ou outros artefatos culturais, considero as pedagogias atreladas às formas hegemônicas de ver o mundo, “embora a alta cultura tradicional forneça prazeres e atrações singulares, sua glorificação e canonização também servem de instrumentos de exclusão” (KELLNER, 2013, p. 103).

Os filmes são artefatos culturais que oferecem Pedagogias Culturais, por exemplo, sobre as culturas religiosas afrobrasileiras e conseqüentemente, apresentam formas culturais frente a outras religiões. Essas representações que os filmes apresentam contribuem para a construção da pluralidade religiosa presente no Brasil.

O filme *Besouro* narra forma como as comunidades do Recôncavo Baiano viviam, sendo intitulado ao *Besouro* logo após a morte do Mestre Alípio lutar e resistir para que a união de seu povo e sua cultura não fossem apagadas e seus direitos preservados.



Figura 3: Cenas do ritual de cura

Fonte: *Print screen* do 19min e 12seg do filme *Besouro* (2009)

Na figura 3 traz a prática da cura e o culto aos orixás, a mãe-de-santo da comunidade era conhecida como Zulmira, que através dos rituais de cura, praticava de curandeirismo, uma cena que estabelece essa forma de curandeirismo foi logo no início do filme. Para curar Chico que foi violentado pelos capangas do coronel,

Mãe Zulmira faz orações e referências as entidades dentre eles: Olorum²² e Ossaim²³.

O filme apresenta o processo de iniciação, ou seja, o batismo, mas para isso, Besouro precisa se afastar da comunidade para começar a ter compreensão e proteção dos orixás, a figura 4 apresenta esse encontro com os orixás.



Figura 4: Cenas do encontro com seu orixá

Fonte: *Print screen* 25min e 36seg do filme Besouro (2009)

As religiões afrobrasileiras são carregadas de significados e particularidades, cada terreiro composto por uma mãe ou pai-de-santo assumem responsabilidades e manutenção do culto religioso. Por ser uma religião sem livro, ou seja, transferindo através da oralidade, ocorrem algumas modificações de terreiro para terreiro, porém a essência que é o culto aos orixás, é preservada no que se refere ao Candomblé, que é a religião presente nos dois filmes.

²² Olorum, o ser supremo. É ele que deu aos orixás a responsabilidade para reger Aiyé [mundo terrestre] e a força para tanto [...] (BERKENBROCK, 2012, p.184).

²³ Ossaim é o orixá da vegetação, das folhas, das ervas e especialmente do axé por elas contidas. Todos os preparados de ervas estão sobre a proteção de Ossaim. As plantas têm no Candomblé tanto uma importância litúrgica como medicinal (BERKENBROCK, 2012, p.244). Segundo a obra de Pierre Fatumbi Verger **Lendas Africanas do Orixás** (2011, p.61), Oxumarê está relacionado também a cura.

Os adeptos do Candomblé veneram um conjunto de dezesseis orixás cujos aspectos e representações podem ser conferidos numa infinidade de mitos que descrevem suas histórias e características particulares. Além de reunirem atributos, personalidades, comportamentos, sentimentos e paixões humanas, os orixás também se associam a determinadas localidades, elementos e forças da natureza (água, terra, fogo, ar; mares, lagos, cachoeiras, matas, montanhas, florestas etc.) desempenhando certas atividades humano-culturais (caça, guerra, justiça, maternidade, cura etc.); distinguem-se através de cores, vestimentas e emblemas rituais; são sincretizados com santos católicos cuja correspondência pode variar conforme a região geográfica (SANTOS, 2012, p.12).

Um dos grandes mitos a serem problematizados é o Exu, ao qual, tem sua imagem associada ao diabo. O livro *Orixás, Caboclos e Guias* do pastor Edir Macedo, publicado no ano de 2011, faz uma referência estereotipada e esse discurso que é disseminado e reproduzido por muitos brasileiros.

Os exus, [...] são espíritos malignos sem corpo, ansiando por achar um meio para se expressarem neste mundo, não podendo fazê-lo antes de possuírem um corpo. Por isso, procuram o corpo humano, dada perfeição de funcionamento dos seus sentidos. Existem casos em que, por força das circunstâncias, eles chegam a possuir animais para cumprir seus intentos perversos (MACEDO, 2001, p. 15).

Já na obra de Volney J. Berkenbrock (2012) há um contraponto a respeito da imagem do Exu, explicando a denominação do Exu.

O *status* especial de Exu começa já com o fato de não se poder afirmar com toda a clareza que se trata de um Orixá. Na tradição Exu é tido como um ministro dos Orixás, o que de princípio o faria um Orixá de segunda categoria, pois a Exu Olorum não confiou nenhuma tarefa específica de controlar alguma força da natureza ou uma atividade humana específica. A ele foi confiada a tarefa de ser o ministro, ou melhor, o mensageiro dos Orixás. (BERKENBROCK, 2012, p. 230, grifo do autor).

Na figura 4, Chico chuta a oferenda feita pela mãe Zulmira. Exu, nos ensinamentos do Candomblé, não está designado entre ser bom ou ruim, Exu apresenta os dois lados, sendo bom ou ruim, dependendo da referência que é feito para ele.



Figura 5: Cenas do Chico chutando a oferenda feita para Exu.
Fonte: *Print screen* 25min e 51seg do filme *o Besouro* (2009)

Na Figura 6 Exu vai a vila visitar Chico, por ele ter chutado sua oferenda ele foi “atormentar” em sua barraca. Sem saber quem era, Chico se irrita com Exu por desprezar seus peixes.



Figura 6: Visita de Exu na barraca de Chico
Fonte: *Print screen* 27min e 45seg do filme *o Besouro* (2009)

Nem todas as pessoas viam o Exu, com isso, as pessoas que estavam a seu redor, achavam que o Chico estava ficando louco, tirando Chico, apenas Mãe Zulmira e Besouro conseguiam ver. Após a confusão Exu vai prestar contas com Besouro, por ele não ter protegido o Mestre Alípio, como apresenta a Figura 7.



Figura 7: Encontro de Exu com Besouro

Fonte: *Print screen* 29min e 12seg do filme *O Besouro* (2009)

Besouro: Quem é você?

Exu: Exu! Sou bom pra quem é bom comigo e mal para quem não sabe me reverenciar, reinei na cabeça do seu mestre, durante muito tempo.

Besouro: Meu mestre era uma pessoa de bem, não te devia nada!

Exu: Existe o bem sem o mal? Ou morte sem vida? Mestre Alípio sabia disso.

Besouro: O que você quer de mim em?

Exu: Reverência! Se ajoelhe aos meus pés.

Besouro: Não vou ajoelhar, que não sou seu escravo seu e de ninguém.

Besouro mostra-se resistente diante de Exu, mas depois percebe sua missão na terra e decide fazer a reverência ajoelhando-se diante de Exu, como aparece na figura 8 e depois na figura 9.



Figura 8: Besouro fazendo reverência a Exu

Fonte: *Print screen* 31min e 13seg do filme *o Besouro* (2009)

Figura 8 e 9 demonstra a reverência feita a Exu e logo depois o processo de batismo ou iniciação. Cabe a mãe-de-santo Zulmira fazer esse trabalho.

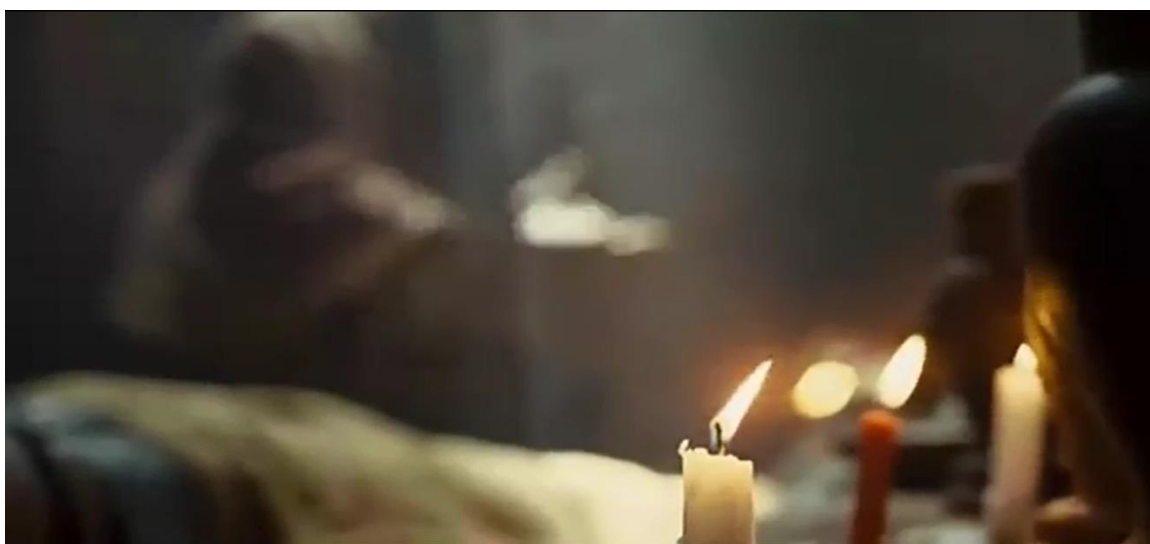


Figura 9: Besouro dando início aos rituais do Candomblé

Fonte: *Print screen* 34min e 01seg do filme *o Besouro* (2009)



Figura 10: Reverencia ao Orixá Ossaim

Fonte: *Print screen* 34min e 12seg do filme *o Besouro* (2009)

Na Figura 10, Ossaim é o Orixá da vegetação, das ervas. Uma das características nas religiões afrobrasileiras é o uso de folhas em seus rituais, já que esses elementos servem para preparo de banhos e chás. Desta forma, “Ossaim vive no mato e sua cor é verde. A parte da “floresta” do terreiro é seu domínio. Ele é um orixá cultuado ao ar livre. As ervas de Ossaim não devem ser cultivadas, mas crescer livremente na mata” (BERKENBROCK, 2012, p.245).



Figura 11: Reverencia ao Orixá Ogum

Fonte: *Print screen* 34min e 28seg do filme o Besouro (2009)

Na Figura 11 representada por Ogum é o Orixá regente da guerra. “Ele é o Orixá da revolta, da violência, é um Orixá imprevisível” (BERKENBROCK, 2012, p.241).



Figura 12: Reverencia ao Orixá Oxum

Fonte: *Print screen* 34min e 44seg do filme o Besouro (2009)

Figura 12 representa Oxum, a mais bela entre os Orixás. Fazer reverencia a ela é ter proteção constante.

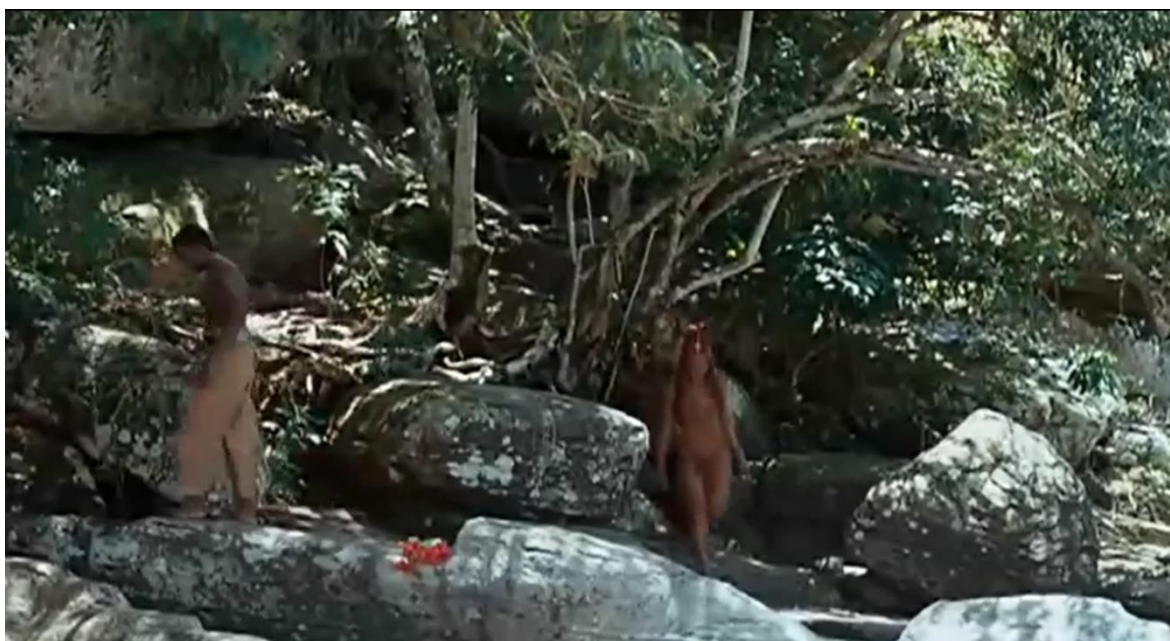


Figura 13: Reverencia ao Orixá Iansã

Fonte: *Print screen* 35min e 28seg do filme *o Besouro* (2009)

A Figura 13 faz referência a Iansã ou Oyá que é apresentada por ser uma mulher guerreira batalhadora, ao fazer reverência a Iansã, demonstra que você não está sozinho nas batalhas, sua figura é representada com Santa Barbara.

Após o batismo representado na Figura 14, a mãe-de-santo termina seu ritual de batismo, Besouro tem a liberdade de fazer o que seus Orixás permitam que ele faça. Besouro é filho de Ogum, regente da guerra, encarregado de defender seu povo.

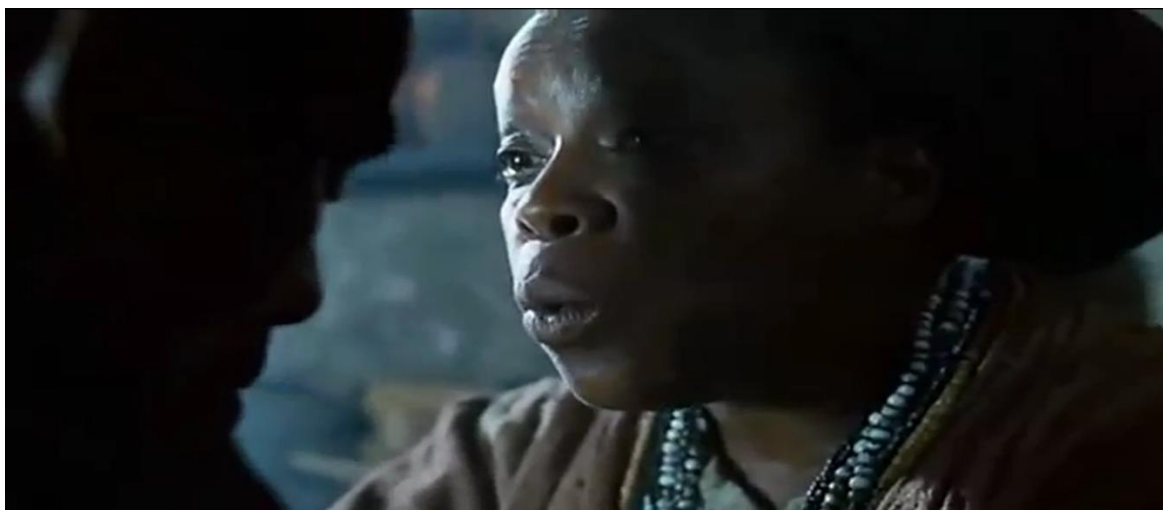


Figura 14: Mãe Zulmira dizendo que o corpo de Besouro está corpo fechado

Fonte: *Print screen* 37min e 24seg do filme *o Besouro* (2009)

Os filmes **O Pagador de Promessas e Besouro** como artefatos culturais representados nesta pesquisa, sistematizam a religião afrobrasileira em especial o Candomblé. Proporciona assim, quais características que a religião apresenta e como os outros grupos não pertencentes a religião agem frente a essa outra cultura religiosa. Assim os filmes são instrumentos que contribuem para o/a professor/a problematizar questões referentes as religiões afrobrasileiras, desde a intolerância até os rituais de batismo e o que elas representam para o Brasil.

O filme dá a oportunidade de apresentar possíveis histórias que aconteceram e que acontecem no que tange a intolerância, são grandes as

dimensões que a produção cinematográfica produz, possibilitando assim compreender a cultura do outro. Ambos os filmes perpassam por vários momentos, apenas foram realizados alguns recortes para demonstrar as pedagogias culturais presentes nos filmes.

5.2 Religiões de matriz africana e afrobrasileiras nos espaços escolares: Identidade e Diferença

De toda cultura que o negro africano trouxe para o Brasil, delimito as religiões de matriz africana e afrobrasileira. A minha intenção não é fazer um estudo avançado e específicos dos desdobramentos das religiões vindas dos Orixás, mas contribuir com a discussão sobre o Ensino Religioso e problematizar a intolerância em relação às religiões de matriz africana.

A história da população negra no Brasil começa por volta da metade do século XVI, chegando assim as primeiras embarcações em São Vicente. Ao chegarem em novas terras, cada colono teria que respeitar a quantidade limite de 120 negros africanos, ordens de D. João III, mesmo que ignorado por alguns colonos, as médias de aquisição aproximavam-se desses números. A população negra no Brasil era encaminhada para o trabalho escravo, já que a mão-de-obra indígena era insuficientes para a produção de cana-de-açúcar. Assim juntamente com o índio que aqui já estavam, os portugueses que chegaram no final do século XV e logo depois os negros, foram responsáveis para a formação social, cultural, econômica e política do Brasil (MOURA, 1992).

Emerson Melo (2012) relata como as religiões africanas chegaram ao Brasil.

Do final do século XVIII e meados do XIX, os povos Nagôs-Iorubá e Jeje-Fon, que ocupavam as regiões que correspondem hoje ao Benin e a Nigéria, tornaram-se as principais vítimas do processo escravista na costa ocidental do continente africano. E dentre os homens e mulheres que eram embarcados nos navios negreiros rumo ao Brasil, nos portos de Uidah no antigo Dahomé e Onin na Nigéria, estavam presentes sacerdotes conhecedores de práticas religiosas, pelo culto aos seus ancestrais e aos Orixás (MELO, 2012, p.23).

Ao chegarem no Brasil em condição de escravo, a população negra trouxe consigo a sua cultura, impregnada de valores religiosos que se configura como uma matriz cultural. Ao se estabelecerem em terras portuguesas, muitos ficaram longe e separados de seus familiares, e uma das formas de se manterem unidos eram a sua identidade cultural, dessa forma, “[...] a sua religião, indumentária, cozinha, música, sistemas de regadio e plantação e outras manifestações sociais [...]” (MOURA, 1992, p.33).

Os/as negros/as e logo depois seus descendentes lutaram e resistiram a condição imposta, formando os quilombos espalhados pelo Brasil. Para manter a sobrevivência da sua cultura e não aceitar as condições sub-humanas que eram impostas a eles. A manutenção da cultura africana, até mesmo por ser uma forma de resistência, era combatida pelos senhores “brancos”, uma das razões era a incompatibilidade com o catolicismo, pois viam as manifestações religiosas dos escravos como algo perigoso e até mesmo demonizados pela Igreja Católica.

Dentre os povos chegaram ao Brasil que contribuíram diretamente para tal organização estavam: os Ifon que cultuavam Oxalufon ou Oxalufã; Ifé – Obatalá ou Oxalá; Oyó – Xangô; Ekiti – Ogum; Ijexa – Oxum. Ilobu – Inlé; Egbá – Iemanjá; Ilexa – LogunEdé; Ejibo – Oxoguan; Ketu – Oxossi e Savé – Omolu, ambos compondo o universo mítico ioruba, entre outros como os: Mahi, que trouxeram o culto a Sapata, Nanã Buruku e Dan – Oxumaré; Modumbi, que trouxeram o culto a Hevioso, Sogbo e Badé. Em meios a estes, os povos que chegaram em maior quantidade foram os Oyó e os Ketu [...] (MELO, 2012, p. 24).

Essa diversidade e desdobramentos estão ligadas as regiões ao qual elas se estabeleceram e as etnias que ali chegaram, as raízes religiosas tiveram grandes modificações, já que os negros africanos que aqui estavam não vieram de uma única região, mas sim, de diversos lugares do continente africano. Dentre toda diversidade que as religiões afrobrasileiras apresentam, contendo rituais, manifestações distintas, problematizo a categoria religiões afrobrasileiras (CARNEIRO, 2014). Por definição, segundo Ivo Pedro Oro (2013. p. 107-108),

Olorum, o senhor supremo, criou o universo. Com sua força, deu origem aos encantados, às energias cósmicas – depois chamadas orixás-, e cada um foi criando alguma parte das coisas do mundo e dando seu destino. Criaram as coisas, mas são energias sempre

próximas e presentes, imanentes das coisas e na vida. Era preciso criar o homem e a mulher. Foram criados da lama, por Olorum, mas moldados por Orixála. Olorum soprou para eles o hálido da vida. Mas como essa massa de lama moldada ainda chorava, Iku – a morte – fez um acordo com Olorum: um dia devolveria esse hálito de vida dos homens e mulheres para Olorum.

Olorum era, no início, uma massa infinita de ar que pairava sobre o caos. E foi criando seus encantados. Exú foi o primeiro ser vivente. (O exu seria, mal comparando, uma espécie de anjo da guarda; não é responsável por um setor, como o orixá: ele funciona em relação e ligação entre os orixás.) Vieram, em seguida: Ogum, Oxóssi, Xangô, Oxum, Oiá, Ossanha, Oumaré, Omulu, Oxalá, Iemanjá e tantos outros²⁴. Orixá é como a vida personificada, contém o passado e atua no presente.

As tradições religiosas afrobrasileiras partem de suas divindades vindas da natureza, indo na contramão das religiões mais populares no mundo como: cristianismo, judaísmo, islamismo, xintoísmo, entre outras. A forma como se deu a origem das religiões de matriz africana principalmente por estarem atrelados aos negros, foram invisibilizadas nos currículos escolares, tendo em vista que “[...] em pleno século XXI, apesar de termos leis visando combater o racismo e a favor da liberdade religiosa, existe muito preconceito e intolerância religiosa quando se trata de herança africana” (VAZ, 2014, p. 113).

Gomes (2013) destaca que a questão racial na escola se deparou com vários desafios, dentre eles uma lei que garantisse a inclusão da temática em sala de aula, trazendo junto ao currículo também a cultura africana e afrobrasileira. Com a Lei 10.639/03, o Estado teve que começar a rever a aplicabilidade destes conteúdos nos currículos, dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) na Lei 9.394/96 teve que acrescentar no Artigo 26-A, a partir de 2003, que trata da temática referente a História e Cultura Afrobrasileira na escola. A inclusão deste conteúdo foi uma luta constante do Movimento Negro brasileiro, por meio de incansáveis debates e discussões, que possibilitaram ao Estado integrar a cultura afrobrasileira nos currículos escolares.

Após a sanção da Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução 1, de 17/03/2004, que institui as

²⁴Outros orixás podem ser encontrados na obra de Pierre Fatumbi Verger & Carybé, *Lendas Africanas dos Orixás*. 4ª ed. de 2011. As definições de cada orixá podem ser encontradas no site do FONAPER, disponível no link: <<http://www.Fonaper.com.br/noticias/291>> acesso 05 de julho de 2016 às 15:30.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A partir de então, as escolas da educação básica passam a ter um documento legal que discute e aprofunda o teor da Lei 10.639/03, capaz até de orientar a prática pedagógica (GOMES, 2013, p.68).

O combate ao racismo é uma luta diária nos ambientes escolares, o percurso das etnias no Brasil desde a chegada dos portugueses, sofreram trajetórias diferentes, mesmo com o fim da escravidão, a situação do negro se intensificava na margem da sociedade. No processo educacional a situação do negro permaneceu da mesma forma. Para Silva (2011), a entrada das crianças negras ocorreu “[...] de forma seletiva, sendo marcada por elevadas taxas de reprovação e evasão escolar” (SILVA, 2011, p.12).

O indivíduo se constitui no meio social e forma a sua identidade, quando o sujeito se sente pertencente ao meio que se encontra o fator cultural fica atrelado a esse pertencimento. Assim, “[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior das representações” (HALL, 2015, p.30).

Os/as alunos/as negros/as, não sentindo pertencentes a cultura brasileira e sendo ignorados nos currículos e livros didáticos, não proporcionava essa condição de pertencimento e “[...] ao se referirem aos negros, deixavam explícita a inferioridade destes em relação aos[as] brancos[as]” (SILVA, 2011, p.12). O/a negro/a representado/a nos livros didáticos era sempre de forma estereotipada, no sentido de submissão aos senhores “brancos” e em condições de trabalho sub-humanas.

Em outras palavras, a identidade que o/a aluno/a adquire na escola, ao mesmo tempo em que incluem, também pode dar condições de excluírem (não pertencimento). Para Woodward (2014. p.10), “a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social”. Desta forma, os livros didáticos, as produções cinematográficas, o currículo escolar, as formações de professores/as estão atreladas a construção de identidade dos/as alunos/as, possibilitando que os/as alunos/as, não se sintam pertencentes àquele espaço acabam abandonando da escola.

Os documentos que regulamentam os currículos escolares têm como função trazer a discussão e problematização de conteúdos pertinentes sobre a história e cultura africana e afrobrasileira. A identidade ao qual foi posta ao/à negro/a no Brasil, tira de seus descendentes a “verdadeira” identidade “os movimentos étnicos ou religiosos ou nacionalistas frequentemente reivindicam uma cultura ou uma história como o fundamento de sua identidade (WOODWARD, 2014, p.15).

A história e cultura afrobrasileira é um grande desafio aos/às professores/as, segundos estudos desenvolvidos na área “[...] muitos/[as] professores/[as] valorizam mais a chamada “material essencial”, normalmente esses temas “complementares” são desprezados” (PEREIRA, 2011, p.31), dentre vários questionamentos, uma das justificativas está relacionada a carga horária, por ser muito pequena, dando mais ênfase em conteúdo mais “pertinentes”. Essa omissão da cultura da população negra ou quando de forma estereotipada pelos/as professores/as e até mesmo pelo currículo, sobrepõe aos/às alunos/as uma visão reducionista e a condição do/a negro/a e sua trajetória de luta e resistência no Brasil, deixando de ser visto apenas como escravos e submissos frente os senhores “brancos”.

A intenção é ultrapassar o limite de nossa Historiografia, que relega ao negro meros capítulos sobre a escravidão e pouquíssimas páginas sobre a cultura afro-brasileira, na maioria das vezes explicadas como uma cultura exótica, fora da realidade, apresentada “oficialmente” como “cultura brasileira”. Nos livros didáticos, principalmente naqueles especializados em trabalho temas relacionados à “História do Brasil”, raramente encontramos algum relato sobre a trajetória dos negros após a abolição da escravidão, permitindo a possibilidade de o/[a] aluno/[a] pensar que após a assinatura da Lei Áurea a “história dos/[as] negros/[as]” no Brasil acabou (PEREIRA, 2011, p.33).

A diversidade que compõe a cultura brasileira faz com que crises de identidades sejam estabelecidas, a falta de pertencimento a uma cultura nacional estabelece uma forte segregação entre os sujeitos. Ao determinar a hegemonia da cultura eurocêntrica nos currículos escolares, exclui outras formas de manifestação cultural, naturalizando assim uma ausência de identidades, desta forma “[...] você é excluído do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas” (BAUMAN, 2005, p.46). As

práticas pedagógicas precisam conectar-se com o mundo globalizado quando se trata de cultura. A formação do Estado brasileiro passou por um processo de globalização com a chegada dos portugueses e logo depois dos africanos, não podendo uma sobrepor à outra. A cultura brasileira é caracterizada pela diversidade cultural oriunda de vários grupos étnicos, por isso, as práticas pedagógicas não podem omitir e nem inferiorizar uma ou outra cultura, pois “todos nós dependemos uns dos outros, e a única escolha que temos é entre garantir [respeitar] mutuamente a vulnerabilidade de todos” (BAUMAN, 2005, p.95).

Bom lembrar que “a identidade e diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva” (SILVA, 2014, p.81). Em outras palavras, a forma de atribuir a identidade de um sujeito é determinada por aquilo que ele é ou não é. Quem “eu” sou determina minha identidade, diferenciando de outras identidades, isto é, quando o sujeito diz que é umbandista, logo se estabelece relações de identidade daquilo que o sujeito diz ser, ou seja, sua diferença também é estabelecida. Neste caso, por uma expressão negativa de sua identidade, representando não ser cristão, judeu, budista, candomblecista, e assim por diante, “dessa forma, as afirmações sobre a diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade” (SILVA, 2014, p.75).

Em geral, a Lei 10.639/2003 traz condições de apresentar novas identidades, principalmente referente ao/a negro/a, revendo o conteúdo exposto no currículo ao qual a identidade do/a negro/a está relacionada a atributos estereotipados. Em geral, faz referência à condição de escravo/a ou ocupando posição inferiorizada. Dessa forma, a lei promove outras possibilidades de apresentar a cultura africana e afrobrasileira e a contribuição cultural para a formação do país.

Não se trata apenas de priorizar uma cultura dominante nos currículos, mas sim, incluir a formação multicultural desenvolvida no Brasil. Apresentar o multiculturalismo nos currículos é apoiar-se “em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2014, p.73), já que a formação da identidade brasileira está atrelada as outras produções culturais “[...] o ‘ser brasileiro’ não tem nenhum referente cultural ou fixo” (SILVA, 2014, p.80). Definir uma cultura no Brasil é considerar a pluralidade não descartando qualquer manifestação cultural. A partir do momento que o professor

prioriza um conteúdo, invisibilizando outro, ele está normalizando, ou seja, elegendo uma identidade de forma hierárquica.

[...] A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar dignifica eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2014, p.83).

Elegendo o cristianismo como religião a ser seguida, ou como a verdadeira, todas as outras acabam sendo inferiorizadas, estereotipadas, não sendo aceita pelos “outros”. A identidade estabelece pela diferença entre o sujeito cristão com todas as características positivas e os que não são cristãos, dentre eles: umbanda, quimbanda, candomblé, tambor de mina, batuque, entre outros. Questionar a identidade brasileira é favorecer a cultura do índio, negro e imigrantes “numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica racial” (SILVA, 2014, p.83). Dessa forma, problematizar as questões raciais, étnicas é trazer a discussão a contribuição de outras culturas na formação de identidade, a partir do momento que os portugueses e logo os/as negros/as cruzaram fronteiras, ou seja, um movimento diaspórico, trouxeram consigo toda sua carga cultural, formando assim uma sociedade de constante mudança “híbrida”.

Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamentos dos sistemas e das formas dominante de representação da identidade e diferença (SILVA, 2014, p. 91-92).

Nesse contexto, Silva (2014) destaca a identidade como algo não estável e permanente, mas como algo em processo de construção, um efeito, muitas vezes contraditória. Ela própria está em constante transformação, dessa forma, “[...] a identidade e diferença não são entidades pré-existentes, que estão aí desde sempre [...]” (SILVA, 2014, p.96).

As transformações que acontecem com a identidade do sujeito estão atreladas a situações ao que ele/a presencia por toda parte, a escola, também está inserida na formação de identidade do sujeito, através das práticas pedagógicas e dos currículos. A partir do momento em que os/as alunos/as começam a ter contato com outras culturas, em um cenário de grande diversidade cultural, começam também a se posicionarem e estabelecer relações de poder e diferenciação entre o “eu” e o “outro”, “[...] uma política pedagógica curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença” (SILVA, 2014, p.100).

Um ponto que destaco são as múltiplas compreensões que existem no que se relaciona à cultura, em especial a religião. É essencial que o currículo desnaturalize, problematize a diversidade religiosa existente no Brasil, não fixando hierarquias, mas olhar para as possibilidades de compreender o “outro”, tendo em vista, o multiculturalismo presente nas escolas.

As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas *por causa* de sua capacidade de excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior”, em abjeto. Toda identidade tem, à sua “margem”, em excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como o fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” - mesmo que esse outro lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (HALL, 2014, p. 110).

O autor enfatiza que a identidade se desenvolve com a diferença. Desse modo, só estando em contato com o “outro” é possível definir sua identidade. Ao excluir aquilo que o “eu” não faz parte, intensifica a construção da sua identidade. A diferença e a diversidade são discursos para assumir um poder perante o outro, essas produções de identidades são subjetivas ao sujeito, ao assumir uma posição, automaticamente está excluindo várias outras, desta forma, a identidade que o indivíduo assume naquele momento, depende do meio ao qual ele está se relacionando, podendo então assumir ou modificar a qualquer hora.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa referente a Dissertação que trata das **Pedagogias Culturais nos filmes O Pagador de Promessas (1962) e Besouro (2009)**. Estes filmes oferecem elementos para refletir sobre a religião afrobrasileira em especial o Candomblé e são produções audiovisuais disponíveis no portal eletrônico da SEED, ao qual sugere como indicações aos/as professores/as para utilizarem em sala de aula.

Esta dissertação destacou as contribuições da disciplina de Ensino Religioso no Paraná para problematizar e combater a intolerância religiosa em específico as religiões de matriz africana e afrobrasileiras. Essa discussão é necessária, tendo em vista que o conteúdo programático a que se refere inclui o ensino de História e cultura africana e afrobrasileira. Partindo da discussão sobre a luta e a resistência no Brasil, preservação cultural entre ela a religião, a formação da sociedade nacional e a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil, como propõe a lei 10.639/03. Quando analisei o contexto histórico, levei em consideração a influência da colonização portuguesa que nos trouxe uma cultura religiosa cristã. Com a chegada de negros no século XVI, vieram também suas crenças religiosas, o Brasil embora com raízes fortes do cristianismo teve que dar abertura para outras culturas, com a junção desses povos caracterizou-se uma gigantesca diversidade cultural e em especial religiosa.

No início do século XX outras manifestações religiosas começavam a buscar seu espaço, embora com uma representação muito forte, a igreja católica como instituição não conseguiu se manter como a única. A resistência da população negra e a preservação de sua cultura estiveram presentes. Com a Constituição Federal de 1988, foi necessário refletir sobre o Ensino Religioso. O proselitismo tornava-se insustentável, as influências religiosas trazidas pelos imigrantes se tornavam fortes, exigindo o respeito à diversidade, dar liberdade para outras religiões e manter o diálogo.

A escola é um espaço de socialização, ao qual o grupo que ali pertence se depara com vários tipos de cultura e conhecimento, saber respeitar o pensamento do “outro” é fundamental, pois dar direito à liberdade religiosa e não ser intolerante

a cultura do “outro” é constitucional. Por isso, nossas conclusões abrem caminhos para os profissionais da educação que se interessem pela temática.

Assim, a escola por ser um espaço de saber que promove relações que fazem parte da socialização do indivíduo e do desenvolvimento cultural e por se fazer legítima perante o Estado, tem como princípio estabelecer normas que respeitem a perspectiva de todos e, assim, a diversidade religiosa. Por outro lado, os grupos sociais que não compartilham da mesma concepção cultural que se estabeleceu como hegemônica, sofrem ao se depararem com a realidade dominante, que constantemente são tratados com menosprezo e desrespeito, quando a escola não problematiza a diversidade religiosa, possibilita a não aceitação do próximo, que se manifesta na intolerância religiosa, em muitos casos de forma violenta.

Para analisar a intolerância religiosa, analisei dois filmes passíveis de serem utilizados na educação das relações étnicas e raciais no espaço escolar, com base nos/nas autores/as Estudos Culturais, que nos oferece uma possível resposta para essa discussão. Percebi que as cenas selecionadas nos filmes, propõem uma construção de conceitos que interpelam os sujeitos, dando margem a uma interpretação que pode contribuir para aumentar a intolerância religiosa e os estereótipos frente as religiões de matriz africana e afrobrasileiras, já que o filme tem como representantes a Igreja Católica na figura do padre Olavo e em outro filme, o Coronel que é representante do Estado.

Nesses filmes, constatei que as Pedagogias Culturais ensinam como estão presentes os discursos de intolerância e a não compreensão frente outras culturas religiosas. Esse mesmo discurso podem se adentrar na escola, pelo fato dos filmes serem indicados como sugestão do portal da SEED. Ambos os filmes representam a rejeição das religiões afrobrasileiras, no O Pagador de Promessas a resistência do padre Olavo em deixar o Zé do Burro pagar sua promessa a Santa Barbara, já no Besouro o coronel e seus capangas na busca por Besouro o mesmo que consagrado pelos orixás e que lutava contra a exploração do seu povo.

Sendo assim, os filmes incluem-se como forma de levar conhecimento e cultura ao indivíduo. As informações, falsas ou verdadeiras, que recebemos durante o dia nos cercam e nos interpelam o tempo todo. Assim, compartilhamos aquilo que recebemos e retransmitidos a outros indivíduos, por isso a importância das escolas

em saber problematizar e discutir conceitos expostos na mídia e não apenas reproduzir aquilo que é posto.

7. REFERENCIAS

AGUIAR, Márcio Mucedula. Desafios da prática docente na construção de uma educação antirracista. In.: RODRIGUES FILHO, Guimes; PERÓN, Cristina May Ribeiro (Org.). **Racismo e Educação: Contribuições para a implementação da lei 10.639/03**. Uberlândia: EDUFU, 2011, p.43-53.

ALVES, Luiz A. S.; KEIM, Ernesto J.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. OLIVEIRA, Lilian B. de. **Ensino Religioso: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. **Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras**. 117f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2003.

AMBROSETTI, Neuza Banhara. O “eu” e o “nós”: Trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Pedagogias das diferenças na sala de aula**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 73-94.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENTO, Maria A. Silva. **Cidadania em preto e branco**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

BERKENBROCK, Volney J. **A experiência dos Orixás: Um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé**. 4.ed. Petrópolis , RJ: Vozes, 2012.

BERNARDET, Jean-Claude. Cinema e Religião. In: Ismail Xavier. **O Cinema no Século**. Rio de Janeiro : Imago Ed., 1996, p. 187-196.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo : Brasiliense, 2004. Col. Primeiros Passos.

BESOURO. Diretor João Daniel Tikhomiroff. Brasil. Distribuição Buena Vista Internacional. 2009. 1 DVD (95 min).

BORTOLETO, Edivaldo José; MENEGHETTI, Rosa. G. Korb. Ensino Religioso e a Legislação da Educação no Brasil. In: POZZER, Adecir et al. **Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil: Memórias, Propostas e Desafios**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010, p. 63-82.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 24 fev.1891. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm >. Acesso em 10 fev. 2017.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 16 de jul. de 1934. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm >. Acesso em 10 de fev. de 2017.

BRASIL. Constituição (1961). **Emenda Constitucional nº 5, de 21 de nov. de 1961**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc_05-61.htm >. Acesso em 10 de fev. de 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm >. Acesso em 10 fev. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm >. Acesso em 10 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum do Ensino Básico**. 2.v. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 30 jun. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Diversidade Religiosa e direitos humanos**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2004. Disponível em <http://www.ensinoreligioso.seed.pr.gov.br/arquivos/File/cartilha/cartilha_diversidade.pdf>. Acesso em 04 abr. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.475/97, de 22 de julho de 1997**. Dá Nova Redação ao Artigo 33 da Lei n. 9.394/96 que estabelece as Diretrizes de Base da Educação Nacional. Brasília, Congresso Nacional, 22 jul. 1997. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm >. Acesso em 10 fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF. 2010. Disponível em: < <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf>>. Acesso em 10 set. 2016.

BUARQUE, Holanda. **Criamos a lei e a estrutura aparece.** Entrevista Gazeta do Povo. 2010. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/criamos-a-lei-e-a-estrutura-aparece-e8n1q0xhgalffwmyu26c4uq1a>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

CAETANO, Maria Cristina. **O Ensino Religioso e a formação de seus professores:** dificuldades e perspectivas. 2007. 389 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARNEIRO, João Luiz. **Religiões afro-brasileiras:** uma construção teológica. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

CARVALHO, Jairo de. Sobre Raças Humanas. In: COSTA, Luciano Gonçalves. **História e cultura afro-brasileira:** subsídios para a prática da educação sobre as relações étnico-raciais. Maringá: Eduem, 2010. p. 83-86

CARVALHO, Marco. **Feijoada no paraíso:** A saga de Besouro. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

COELHO, Maria Efigênia Daltro. **Educação e religião como elementos culturais para a superação da intolerância religiosa:** integração e relação na compreensão do ensino religioso. Dissertação de Mestrado Profissional em Teologia. Escola Superior de Teologia. São Leopoldo : EST/PPG, 2009.

CONCEIÇÃO, Joalice Santos. Quando o assunto é sobre religiões de matriz africana: Lei 10.639/2003. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 113-126, jan./abr. 2016.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hesseland SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.** [online], n.23, p.36-61, Maio/ago. 2003. ISSN 1413-2478.

COTLER, Irwin. Religião, Intolerância e cidadania: rumo a uma cultura mundial dos direitos do homem. In: BARRTE-DUCROCQ, Françoise. **Academia Universal das Culturas:** Intolerância. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 60-73.

CUNHA, Luiz Antônio. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação e Pesquisa [online]**. vol.34, n.124, p. 925-941, jul./set. 2013. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300014>.

CUNHA, Luiz Antônio. O veto transversal de FHC à LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação e Pesquisa [online]**, vol.42, n.3, p.681-696, jul./set. 2016. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609146803>.

CUNHA, Luiz Antônio. Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Pro-Posições [online]**. vol.25, n.1, p.141-159, Jan./abr. 2014. ISSN 1980-6248. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072014000100008>.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando alteridade na cultura e educação. In: LAROSSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

FABRÍS, Eli. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.33, n.1, p.117-134, jan/jun., 2008.

FELIPE, Delton Aparecido. **O cinema no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Ações Afirmativas na Educação Brasileira. In: COSTA, Luciano Gonçalves (Org.). **História e cultura afro-brasileira**. Maringá : Eduem, 2010. p. 55-66.

FIGUEIREDO, Anísia de Paula. Primeiros passos do Fonaper: Um sonho que se tornou realidade em tempos de novos projetos educacionais. In: POZZER, Adecir et al. **Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil: Memórias, Propostas e Desafios**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 19-36

FONAPER. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FRESQUEST, Adriana. **Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In.: FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação a lei 13.006: Reflexões, perspectivas e propostas**. Belo Horizonte: Universo Paralelo. 2015. Disponível em: http://www.cinead.org/files/4deac39ffe2b937b26f5d26439afc2d7livreto_educacao10cineop_webpdf.pdf. Acesso em 04 abr. 2016.

FRISANCO, Fátima A. **Ensino religioso na escola pública: uma questão política**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

GIROUX, H. A. SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como a base para o conhecimento curricular. In.: MOREIRA, Antonio Carlos, SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 93-124.

GIROUX, Henry. A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013. p. 83-100.

GOMES, Dias. **O pagador de promessas**. 46. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2008.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In. CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

GONÇALVES, Ana Maria; MUNIZ, Tamiris Alves. Ensino Religioso: História de sua constituição como disciplina escolar. **Anais** da 37ª Reunião Nacional da ANPEd de 04-08 out. 2015, UFSC, Florianópolis, SC. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt12-4214.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary; TREICHLER Paula A. Estudos Culturais: Uma Introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013. p. 7-37.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. São Paulo: 34, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da SILVA; Guacira Lopes Louro. 12.ed. Rio de Janeiro : Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaide La Guardia Resende et. al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In. SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014. p. 103-133

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Organização Arthur Ituassu. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro : PUC-Rio : Apicuri, 2016.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: O currículo do Ensino Religioso em debate. In.: POZZER, Aldecir et al. (Org.). **Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil**: Memórias, Propostas e Desafios. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 51-61.

HOLMES, M. J. T.; SILVA, M. A. Fernandes e. Autores e sujeitos a mover o FONAPER. In: POZZER, Aldecir et al. **Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil**: Memórias, Propostas e Desafios. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 37-49.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio Groppa (Coord.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 119-134

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. A presença do Ensino Religioso no contexto da educação. In.: JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul (Org.). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2.ed. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 27-54.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O Ensino Religioso no Paraná: A partir da deliberação 03/2002 do Conselho Estadual de Educação. **Revista Educação em Movimento**. Curitiba, v.2, n.5, p. 97-106, maio/ago. 2003.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia – estudos culturais**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP : EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: Em direção a uma pedagogia pós-moderna. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 101-127.

LE GOFF, Jacques. As raízes medievais da intolerância. In: BARRTE-DUCROCQ, Françoise. **Academia Universal das Culturas**: Intolerância. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 38-41.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. P. 423-446.

MACEDO, Bispo. **Orixás, caboclos e guias**: deuses ou demônios. Rio de Janeiro: Universal, 2001.

MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. A pertinência pedagógica da inclusão do ensino religioso no currículo escolar. In.: GUERRIERO, Silas (Org.). **O Estudos das religiões: desafios contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 89-99.

MELO, Emerson. Memória e resistência da formação dos Terreiros de Candomblé. In. FELINTO, Renata (Org.). **Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula: Saberes para os professores para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais**. Belo Horizonte, MG. Fino Traço, 2012. p. 23-28.

MEREU, Italo. A intolerância institucional: origem e instauração de um sistema sempre dissimulado. **Academia Universal das Culturas: Intolerância**. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 42-45.

MONSORES, Luciana Helena. **Religião, ensino religioso e cotidiano escolar: discutindo a laicidade na rede pública estadual do Rio de Janeiro**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MOURA, Clóvis. **História do Negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos**. São Paulo: Autêntica Editora, 2009.

O PAGADOR de promessas. Direção de Anselmo Duarte. Produção: Rio de Janeiro, Dynafilmes e Cinedistri, 1962. 1 DVD (98 min)

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. et al. **Ensino Religioso: no Ensino Fundamental**. – São Paulo : Cortez, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, adotada em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> >. Acesso em 10 de nov. de 2016.

ORO, Ivo Pedro. **O fenômeno religioso: como entender**. São Paulo : Paulinas, 2013.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

PARANÁ, Secretária de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED/PR., 2008.

PEREIRA, Viviane da Silva. História da África e a implementação da lei Federal 10.639/2003: desafios e possibilidades. In.: RODRIGUES FILHO, Guimes; PERÓN Cristina May Ribeiro (Org.). **Racismo e Educação: Contribuições para a implementação da lei 10.639/03**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 31-42.

PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar. A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar. In.: COSTA, Luciano Gonsalves (Org.). **História e cultura afro-brasileira**. Maringá: Eduem, 2010. p. 39-54.

RANQUETAT, César Jr. Religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, São Paulo, n.1, p.163-180. Fev. 2007. Disponível em: www.csonline.ufjf.br/artigos/arquivos/religiao.pdf . Acesso em: 10 mar. 2016.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ : Vozes : Vozes, 2013. p. 155-172.

SANTOS, Milton Silva dos Santos. Afinal, o que são religiões afro-brasileiras. In.: Renata Felinto (Org.). **Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012. p. 11-21.

SILVA, Ana Lucia da. Educação, História e Diversidade: A importância da história e cultura afro-brasileira na escola. In: FAUSTINO, Rosângela Célia; MOTA, Lúcio Tadeu (Org.). **Cultura e Diversidade Cultural: questões para a Educação**. Maringá. – Eduem, 2012. p. 113-138.

SILVA, Clemildo Anacleto da.; RIBEIRO, Mario Bueno. **Intolerância Religiosa e direitos humanos: mapeamentos de intolerância**. Porto Alegre : Sulita; Porto Alegre: Editora Universidade Metodista, 2007.

SILVA, José Carlos Gomes. Cultura afro-brasileiro e patrimônios culturais africanos nos currículos escolares: breve memória de lutas por uma educação antirracista. In.: RODRIGUES FILHO, Guimes; PERÓN, Cristina May Ribeiro (Org.). **Racismo e Educação: Contribuições para a implementação da lei 10.639/03**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 11-29.

SILVA, Lucilia Carvalho da. SOARES, Katia dos Reis Amorim. A intolerância religiosa face às religiões de matriz africana como expressão das relações étnico-raciais brasileiras: o terreno do combate à intolerância no município de Duque de Caxias. **Revista EDUC -Faculdade de Duque de Caxias/Vol. 01- Nº 03/Jan-Jun 2015**. Disponível em: <http://www.faculadadeduquedecaxias.edu.br/educ/downloads/numero3/1-artigo.pdf>>. Acesso em: 05 Ago. 2016.

SILVA, Lucilia Carvalho da. SOARES, Katia dos Reis Amorim. A intolerância religiosa face às religiões de matriz africana como expressão das relações étnico-raciais brasileiras: o terreno do combate à intolerância no município de Duque de Caxias. **Revista EDUC-Faculdade de Duque de Caxias/Vol. 01- Nº 03/Jan-Jun 2015**. Disponível em:

<<http://www.faculdadededuquedecaxias.edu.br/educ/downloads/numero3/1-artigo.pdf>>. Acesso em: 9 Abr 2016.

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: Território contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013. p. 185-201.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. – 1. ed., 4.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Os Ataques Neopentecostais às Religiões Afro-brasileiras e aos Símbolos da Herança Africana no Brasil. In: SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). **Intolerância Religiosa: Impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Edusp, 2015. P. 8-28.

SILVA, Paula Maria Fernandes da. **Jogando flores no mar: as religiões afrobrasileiras na percepção dos estudantes do ensino fundamental em João Pessoa/PB**. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2008.

SOUZA, Patrícia Ricardo de. **A estética do candomblé: Fazendo axó, tecendo axé**. GP Religiões Afro-brasileiras e Kardecismo. Disponível em: <<http://www.abhr.org.br/wp-content/uploads/2008/12/ricardo-patricia.pdf>> . 2007. Acesso em 07 de jul. de 2016.

STAM, Robert. **Multiculturalismo Tropical: Uma história comparativa da Raça na Cultura e no Cinema Brasileiros**. Trad. Fernando S. Vugman. São Paulo: Edusp, 2008.

STEINBERG, Shirley R. Produzindo múltiplos sentidos – pesquisa com bricolagem e pedagogia cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber; KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia (Org.). **Estudos Culturais & Educação: Contingências, articulações, aventuras, dispersões**. Canoas, RS: Ed. Ulbra, 2015. P. 211-241.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá, PR: Eduem, 2006.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre a mídia, educação e Estudos Culturais. In. MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

VAZ, Célia Morgado. Intolerância religiosa e religiões afro-brasileiras. In.: OLIVEIRA, Irene Dias de; GARCIA, Gilberto Gonçalves Garcia; ARAUJO, Cristiano Santos (Org.). **As religiões afro-brasileiras pedem passagem**. São Paulo: Fonte Editorial, 2014. p. 113-126.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petropolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.