

O Fenômeno Religioso, o Ensino Religioso e as Religiões de Matrizes Africanas no Contexto Brasileiro: Apontamentos Epistemológicos

Erisvaldo Pereira dos Santos¹⁰

1 - Introdução

A forma como a religião vem sendo abordada em obras de diferentes pensadores a partir do advento da Modernidade e os embates teóricos e políticos travados para impedir que a razão humana, a sociedade civil e o Estado sejam tutelados por crenças, doutrinas e ensinamentos religiosos vêm obstaculizando abordagens teóricas objetivas que contribuam para trato do fenômeno religioso como uma experiência das formas de vida e da sociabilidade humana. Do ponto de vista teórico, as abordagens sobre religião oscilam entre uma rejeição à metafísica tradicional e as proposições do positivismo científico, que a consideram como algo que se refere a um estágio atrasado do desenvolvimento da razão humana e um obstáculo ao progresso da humanidade. Do ponto de vista sócio-histórico, aquilo que tem sido apresentado como base empírica para fundamentar os argumentos e as críticas nos escritos sobre a religião refere-se, basicamente, aos fatos sobre as guerras entre povos, as torturas, as mortes, as mutilações, as perseguições, as prisões, as dominações e os sofrimentos impostos aos seres humanos por causa da religião. Com efeito, nos escritos sobre a religião saltam aos olhos não apenas essas mazelas produzidas em razão das experiências, disputas e conflitos envolvendo as instituições religiosas e relações de poder, mas também os valores, o patrimônio arquitetônico e artístico, a música, os sons, a dança, a diversidade de

¹⁰ Professor Doutor do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto.

rituais e de lugares sagrados, os ensinamentos em favor da paz, da solidariedade e harmonia entre os povos e, sobretudo, a defesa da vida e do amor ao próximo.

As clivagens que a nossa experiência societária nos permite perceber e conhecer sobre o fenômeno religioso estão relacionadas às formas de vida humana, com suas escolhas, tensões e contradições. Quando nos voltamos para a compreensão desse fenômeno, através de tradições organizadas e institucionalizadas em distintos sistemas teológicos, nos deparamos com um conjunto de dispositivos de poder e controle sobre os corpos e mentes das pessoas. No entanto, outros deslocamentos epistêmicos podem nos conduzir a considerações, nas quais esse fenômeno refere-se aos conjuntos de códigos simbólicos, materiais e performáticos que, sendo parte das experiências identitárias de sujeitos e grupos socioculturais, dizem respeito à alteridade e à sociabilidade humana. É na base desse pressuposto que esta reflexão se assenta. Os dados empíricos provêm de pesquisas realizadas com professores de escolas públicas, obtidos através de entrevistas, depoimentos, observação participante e material pedagógico. Sua base teórica resulta de uma vasta produção sobre o tema da religião e do ensino religioso em confronto com o princípio da laicidade do estado. Além disso, ancora-se também em dispositivos constitucionais e infraconstitucionais do Estado Brasileiro. O objetivo principal é oferecer subsídios críticos, a fim de contribuir para elaboração de material pedagógico destinado ao Ensino Religioso no Brasil.

Nesse sentido, o que caracteriza esta reflexão é o fato de ser um resultado do esforço de compreensão epistemológica do fenômeno religioso, a partir de uma perspectiva abrangente, fundamentada não apenas em uma defesa pessoal de algo que tem a ver com a história de vida do seu autor, que é sujeito e ministro de culto de uma das religiões brasileiras de matrizes africanas, mas, sobretudo, em virtude de estudos, pesquisas realizadas, em que este fenômeno se apresenta como complexo, multifacetado e com muitas clivagens, que exigem cuida-

do redobrado no seu trato como objeto de ensino e de aprendizagem no currículo da escola pública. Embora este texto esteja amparado em uma base filosófica moderna, a partir de perspectivas kantianas e foucaultianas, a argumentação desenvolvida não tem a pretensão do cartesianismo, no que se refere à clareza e distinção das ideias, apresentadas em uma ordem lógica com vistas a demonstrar uma verdade racional. Mesmo porque, as ideias presumidamente claras e distintas refletem uma “vontade de verdade” que tem mais a ver com as relações de poder, do que com as condições de possibilidade da experiência sensível dos sujeitos de culto.

Embora do ponto de vista epistemológico esta reflexão se assente em bases epistemológicas kantianas e foucaultianas, ainda assim, é preciso esclarecer que sua inspiração fundamental advém da filosofia de Emanuel Lévinas (1906 – 1995), um filósofo que pensa e elabora a categoria da alteridade, como uma noção que contribui não apenas para fundamentar o respeito ao outro, o diferente que é posto como constitutivo da afirmação do eu, mas o acolhimento e a responsabilidade diante do rosto do outro. Conforme Lévinas (2010, p. 30-31), a negação do outro tem a ver com o fato de não conseguirmos olhar e encontrar seu rosto. Em sua concepção, “O rosto significa *outramente*. Nele, a infinita resistência do ente ao nosso poder se afirma precisamente contra a vontade assassina que ela desafia [...]” (LEVINÁS, 2010, p. 31). Partindo dessa inspiração, o fenômeno religioso será compreendido como algo que se apresenta no rosto do outro, que tem a ver com sua experiência no mundo, sua cosmovisão, suas formas de vida. Pois, ainda conforme Lévinas, “o outro é o outro não em razão de seu caráter, sua fisionomia ou de sua psicologia, mas de sua mesma alteridade [tradução nossa].” (LEVINAS, 2011, p. 75).

Como forma de abordar essas perspectivas, o texto foi organizado em três partes. Na primeira parte, apresenta considerações sobre o fenômeno religioso, a partir de um conjunto de estudos que problematizam algumas posições sobre religião na contemporaneidade. Em

seguida, explicita uma problematização sobre o trato do fenômeno religioso no Brasil e sua rejeição como disciplina da escola pública, identificando modelos de Ensino Religioso e um vazio epistemológico. Na segunda parte, discute o que as religiões brasileiras de matrizes africanas têm a ver com o ensino religioso, a partir do dispositivo legal que assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. Nas conclusões, retoma alguns postulados que estão desenvolvidos em seu *corpus* discursivo e apresenta a tese de que um ensino religioso cuja seleção de conteúdos ultrapasse as confissões religiosas institucionalizadas contribuirá para assegurar o respeito à alteridade e à diversidade religiosa do Brasil.

2 - Considerações sobre o fenômeno religioso

O trato que a religião recebeu nas diversas abordagens teóricas após o advento da razão moderna pode ser explicado, nas palavras do filósofo mineiro Henrique Cláudio de Lima Vaz, “pela aparição histórica do *vazio* de sentido provocado pelo esgotamento da capacidade explicativa do antigo sistema teológico.” (VAZ, 2002, p. 27). De certa maneira, esse “*vazio* de sentido” pode ter contribuído muito para produzir a indiferença, o combate e a marginalização da religião nos meios acadêmicos das ciências humanas, ao ponto de transformar quaisquer referências às religiões em obstáculos à razão. No entanto, o reaparecimento das religiões na contemporaneidade levou Jacques Derrida a formular uma pergunta que está na base desta reflexão, nos seguintes termos: “Por que deixa atônitos em particular aqueles que acreditavam, ingenuamente, que uma alternativa opunha, de um lado, a Religião e, do outro, a Razão, as Luzes, a Crítica (a crítica marxista, a genealogia nietzschiana, a psicanálise freudiana e respectivas heranças), como se a existência de uma estivesse condicionada ao desaparecimento da outra? (DERRIDA, 2000, p. 15).

A partir de perspectivas que identifico nessa questão de Derrida, sobretudo quando ele considera ingênua a crença em uma oposição

entre Religião e Razão, inscreve-se, aqui, a tarefa produzir algumas reflexões sobre o fenômeno religioso. Faz-se necessário esclarecer que a palavra fenômeno estará sendo empregada neste texto no mesmo sentido em que o filósofo alemão Immanuel Kant utiliza na *Crítica da Razão Pura*, ou seja: como objeto da intuição sensível, algo que tem aparência, que pode ser conhecido e identificado na experiência (KANT, 1997, p. 25). O religioso é designativo de uma pessoa (o padre, a freira, o pastor, o rabino, o babalaô, a iyaxorixá, a mãe de santo, o crente, etc.), de uma dança, uma música, um ritmo, uma imagem, um símbolo, uma obra de arte, um livro ou um texto sagrado, um conjunto de narrativas orais, um estado de alteração da consciência psíquica, um ritual, um oráculo, uma indumentária, uma bebida, uma culinária, um território, um lugar, um monumento arquitetônico, uma instituição, uma prática sociocultural e até mesmo comportamentos morais. Todas essas palavras se referem a realidades sensíveis e inteligíveis que fazem parte da experiência humana. Portanto, religioso é algo que as pessoas fazem, comem, bebem, veem, tocam, sentem, leem, dizem, tratam como religioso, realizam e vivem em diferentes espaços e temporalidades. Nesse sentido, o religioso não se refere apenas a uma crença ou a uma fé que as pessoas professam de forma pública ou privada. Também não se refere apenas ao transcendente como uma busca, uma abertura ou mesmo uma dimensão do humano, que se encontra organizada em uma tradição e institucionalizada em igrejas e comunidades de culto. Por isso, a definição do fenômeno religioso como sendo “a busca do Ser frente a ameaça do Não-Ser” é problemática, sobretudo quando “o Nada” é apresentado como uma das “respostas norteadoras para o sentido da vida além da morte” (FONAPER apud. FIGUEIREDO, 2010, p. 21),

Uma definição abrangente do fenômeno religioso tem um único objetivo: evitar os reducionismos, os quais são utilizados para impedir que aquilo que as pessoas fazem, comem, bebem, veem, tocam, sentem, leem, dizem e expressam como religiosos sejam abordados como objetos cognitivos no currículo da escola básica. Está pressuposto aqui

o fato de que essas ações realizadas como religiosas podem ser selecionadas como objeto de cognição, a partir de critérios que considerem a história, a função social, a identidade cultural e o valor pedagógico de tais práticas como experiências que não excluam o outro. O aparecimento dessas ações como algo religioso é uma “invenção” de tempos imemoriais que está presente em todas as formas de vida e sociabilidade humanas que se tem notícia. Ainda não se teve notícia de uma sociedade humana onde o fenômeno religioso não estivesse presente. Na Grécia antiga, território onde floresceram as filosofias racionalistas e empiristas de Platão e Aristóteles, lá estava a religião, com templos suntuosos, que até nossos dias são visitados em suas ruínas monumentais.

A crítica que vem sendo feita ao fenômeno religioso, desde a Grécia antiga, através dos sofistas, até os dias de hoje, através de diferentes abordagens intelectuais, tem mais a ver com o funcionamento do fenômeno religioso organizado em tradições e institucionalizado em igrejas, através de relações de poder e de formas de dominação, do que com o seu sentido mais abrangente, como práticas comunitárias e artefatos culturais relacionados com as razões de viver e de morrer de seres humanos. Os conflitos, a violência e as tensões relacionadas ao fenômeno religioso organizado em tradições e institucionalizado em igrejas têm a ver com aquilo que Foucault (1996, p.17) denominou como “vontade de verdade”, um dos sistemas de exclusão “que se apoia sobre um suporte institucional” (FOUCAULT, 1996, p. 17). Em certo sentido, o “esgotamento da capacidade explicativa do antigo sistema teológico” (VAZ, 2002, p. 27), ao qual se refere o filósofo mineiro, tem a ver com o funcionamento de fenômeno religioso organizado em tradições e institucionalizado em igrejas.

Como fenômeno presente nas formas de vida e na sociabilidade humana, a religião é muito mais do que um conjunto de instituições históricas, com suas contradições e relações de poderes dicotômicos, fundamentada ou não em livros considerados sagrados. Tanto o poder secular, ou temporal, quanto o poder espiritual, ou religioso, são cons-

truções históricas. Os livros sagrados foram escritos em uma dada temporalidade histórica por homens e mulheres de determinada cultura que vivenciaram e compartilharam uma experiência religiosa. Com efeito, as dicotomias relacionadas ao sagrado e profano, céu e inferno, luz e trevas, deus e diabo, bem e mal, absoluto e contingente, pecado e graça, transcendência e imanência, divino e humano, corpo e alma, visível e invisível, vida e morte, fé e razão são pares constitutivos de fenômeno religioso que têm diferentes formas de funcionamento na vida e na ação humana. A crença ou a descrença em uma das partes desses pares não tem o poder de fazer desaparecer completamente a outra parte. Isso apenas evidencia uma posição ou uma limitação do sujeito. Pierre Verger, etnólogo francês que estudou, comparou, fotografou, conviveu nos territórios religiosos africanos e baianos, afirmou em uma entrevista para um documentário sobre sua obra que ele não acreditava em orixá, porque era um idiota racionalista nascido na França (HOLANDA, 1998).

Como outras pessoas racionalistas, Pierre Verger se dizia sem crença religiosa. Sua informação evidencia o fato de que a crença religiosa não é comum a todos os seres humanos. Seu depoimento vai de encontro ao postulado de que “toda pessoa humana é religiosa e precisa educar sua religiosidade” (DAMAS, 2008, p. 53). A declaração do etnólogo francês além de evidenciar bem dois pressupostos dessa argumentação, contribui para explicitação do objetivo deste trabalho: 1) Para estudar e compreender o fenômeno religioso não é preciso ter fé; 2) A aprendizagem dos conteúdos do fenômeno religioso não está vinculada a uma necessidade de adesão ou identificação a uma crença religiosa, mas a um esforço para conhecer e acolher a alteridade. Nesse sentido, o objetivo do estudo dos conteúdos do fenômeno religioso é o conhecimento da alteridade. Independente do fato de a religião ter alguma importância e significado para uma determinada forma de vida e sociabilidade, o simples fato de sua existência e funcionamento no seio de outras formas de vida e de sociabilidade justificam a seleção

e inclusão de seus conteúdos cognitivos, se o nosso interesse não for excluir e anular a alteridade.

3 - O trato de fenômeno religioso no campo da educação no Brasil e sua rejeição como disciplina da escola pública

No contexto da educação no Brasil, os obstáculos para o trato do fenômeno religioso advêm muito mais em razão da ausência e adensamentos de embates teóricos do que de sua interferência. O que tem sido apresentado como argumentos para a rejeição da religião na escola pública, por exemplo, não vai além de posições políticas que, embora sejam legítimas em uma democracia, são desprovidas de estofamento teórico suficiente para dar conta do significado do fenômeno religioso no processo de sociabilidade humana. Isso porque o fenômeno religioso não se reduz a fatos da história social e política da colonização do Brasil, e muito menos à experiência e determinações de instituições religiosas hegemônicas, como é o caso da Igreja Católica. Do ponto de vista de uma epistemologia mais abrangente, os dados estatísticos do último Censo do IBGE que apresentam o crescimento dos que se dizem sem religião na ordem de 8% (IBGE, 2010) são importantes e necessários em abordagens sociológicas, mas não são suficientes para produzir uma legislação que interdite o acesso das novas gerações aos conteúdos cognitivos relacionados ao fenômeno religioso.

No contexto brasileiro, a seleção de conteúdos do fenômeno religioso ensinados e aprendidos na escola não deveria se dar de forma diferente dos outros conteúdos curriculares, os quais tem “por finalidade o desenvolvimento do educando, seu preparo para o desenvolvimento da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Lei 9.394). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é bem enfática quando afirma no parágrafo segundo do seu primeiro artigo que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Ora, a religião como fenômeno da sociabilidade

evidencia não apenas um conjunto de práticas sociais que interfere nas esferas públicas e privadas, através posições políticas, comportamentos e valores morais, perspectivas econômicas, práticas pedagógicas, direitos de herança, direitos sexuais e reprodutivos e relações familiares; mas também uma prática cultural, constitutiva de formas simbólicas que realizam a mediação entre determinismos naturais e liberdade.

No entanto, o ensino do fenômeno religioso, legalmente estabelecido pela disciplina Ensino Religioso é de matrícula facultativa (BRASIL, 1997, Lei 9.394), mesmo sendo considerado como “parte integrante da formação básica do cidadão”. Ora, se é parte integrante da formação do cidadão brasileiro, por que então é de matrícula facultativa? Qual é a compreensão objetiva do significado do fenômeno religioso na sociedade brasileira? Até que ponto o/a legislador/a educacional considera as práticas rituais e religiosas existentes no Brasil, onde mais de 80% da população (Censo IBGE 2010) informa que tem algum tipo de prática ou vínculo religioso? Se a cultura brasileira é atravessada por clivagens do fenômeno religioso, por que a dificuldade de transformar a disciplina Ensino Religioso em obrigatória na escola pública? As respostas para essas questões não podem ser dadas com reflexões aligeiradas e nem tampouco heterônomas dos fatos relacionados às vicissitudes históricas da relação entre Igreja Católica e Estado no Brasil. Sem uma consideração objetiva das clivagens históricas, políticas, sociológicas, antropológicas, filosóficas e psicológicas do fenômeno religioso no Brasil, toda e qualquer reflexão precisa ser problematizada.

Esta reflexão não tem como objetivo apresentar as respostas para todas essas questões. Os níveis de abrangência das categorias analíticas que elas envolvem, além das exigências de considerações e compreensões objetivas de dados empíricos, apontam para a necessidade não apenas de “uma descrição densa” (GERTEZ, 1989) do fenômeno religioso no Brasil, mas de uma epistemologia realmente crítica, no sentido kantiano do termo, que se debruce sobre esse objeto sem paixões desordenadas. Isso significa não considerar a presença de fenômeno

religioso na escola pública como uma ameaça ao funcionamento do princípio da laicidade do ensino, mas como reflexo do seu significado na sociedade brasileira, em que este fenômeno se apresenta de forma bem diferente das sociedades francesa, americana, indiana, etc.

A defesa do ensino público laico não passa apenas pelo combate à colonização religiosa da escola pública. Mesmo porque não é a simples presença da disciplina Ensino Religioso na escola que produz “a colonização religiosa” (CUNHA, 2013, p. 11) e ameaça o funcionamento do princípio da laicidade na escola pública. No entanto, o mesmo não se pode dizer de rituais pedagógicos, nos quais determinados conteúdos de tradições organizadas e institucionalizadas são naturalizados como universais no contexto escolar, sem que os/as professores/as discutam seu significado (CECCHETTI, 2012, p. 10). O fato é que os sujeitos socioculturais que estão no espaço e tempo da escola, de alguma maneira, estão envolvidos ou fazem parte de segmentos religiosos católicos, neopentecostais, protestantes, candomblé, umbanda, espírita, daimista, budista, agnósticos, etc. Ou seja, a escola pública e também a escola privada acolhem e abrigam em seu interior diferentes tipos de sujeitos, vinculados a diferentes práticas e rituais religiosos que não podem simplesmente ser excluídos, ignorados ou rejeitados, em virtude de “um olhar positivista ou cientificista que não percebe a racionalidade de atos, rituais, crenças e discursos” (STEIL, 2001, p. 7) dos seus sujeitos. Nesse sentido, como cada sujeito vai se comportar diante dos objetivos da escola depende muito mais de como os conteúdos das ações pedagógicas tratam e compreendem o fenômeno religioso, do que de uma decisão deliberada dos cleros para colonizar a escola. Mesmo porque é possível que se possa colonizar um território que já foi colonizado, mas talvez essa possibilidade não se apresente de forma tão tranquila quando esse território é a consciência dos sujeitos na sua liberdade de escolha.

Se o fenômeno religioso for compreendido apenas pela sua expressão em tradições religiosas organizadas e institucionalizadas,

com pretensão de responder a pergunta pelo sentido da vida humana, então ele, de fato, se apresentará como uma ameaça ao funcionamento do princípio da laicidade da escola pública. Nesse sentido, estaremos sempre no meio de conflitos e disputas contra e a favor da hegemonia de determinado segmento religioso. A compreensão de que o princípio de defesa da laicidade da escola pública não representa apenas uma posição política contra a dominação e a tutela de determinada instituição religiosa sobre o funcionamento da sociedade e as escolhas dos indivíduos, mas a defesa da liberdade do sujeito de professar ou não uma religião, é importante. Pois do ponto de vista racional, o princípio da laicidade não se desvincula da afirmação da liberdade religiosa, como uma conquista da sociedade civil no estado democrático de direito.

O fato do Conselho Nacional de Educação ainda não ter estabelecido as diretrizes nacionais da disciplina Ensino Religioso evidencia bem as dificuldades do campo da educação brasileira com o trato do fenômeno religioso, em virtude da ausência de embates teóricos sobre esse fenômeno da sociabilidade. Está claro para o campo da educação que o ensino e a aprendizagem de conteúdos como matemática, geografia, ciências, história e de outras disciplinas da escola básica não transformam necessariamente o/a aluno/a em matemático, geógrafo, cientista ou historiador. No entanto, essa mesma clareza não acontece quando se trata do fenômeno religioso.

A fim de problematizar os motivos pelos quais a disciplina Ensino Religioso ainda não goza do mesmo estatuto das outras disciplinas do currículo escolar na legislação educacional, três aspectos podem ser apresentados: 1) A predominância de perspectivas científicistas de cunho positivista que defendem o direito de cada brasileiro acessar “aos conhecimentos de bases científicas indispensáveis à inserção ativa na sociedade contemporânea” (SAVIANI, 1999, p. 20); 2) a dificuldade em realizar um distanciamento crítico e realmente epistemológico daquilo foi a relação entre a Igreja e o Estado no Brasil, onde a disciplina

Religião tinha por finalidade ensinar a doutrina, os dogmas e a moralidade do cristianismo; 3) A forte presença organizada de grupos religiosos (*lobby*) pressionando os legisladores, visando garantir o ensino religioso no currículo escolar, sem, contudo, oferecer um adensamento teórico abrangente sobre o significado do fenômeno religioso nas formas de vida e sociabilidade.

De certa maneira, os dois primeiros motivos reverberam os discursos e as tensões do campo dos estudos sobre educação no Brasil, em que a religião tem sido considerada como algo problemático, pertencente à esfera privada, constituindo-se uma ameaça ao princípio da laicidade do Estado, em razão de “disputa entre crenças e seus respectivos cleros [...] pela hegemonia oculta ou aberta” (CUNHA, 2013, p. 7). Conforme afirma Luís Antônio Cunha (2013), os perdedores nessa disputa “permanecem os mesmos: os adeptos do espiritismo, das religiões afro-brasileiras e de credos minoritários” (CUNHA, 2013, p. 7). Ainda segundo esse autor,

(...) surge no âmbito da educação pública a rejeição ao uso das paredes das escolas como outdoors de templos, ao uso das aulas para a inculcação explícita ou dissimulada de crenças religiosas, à submissão da ciência aos dogmas desta ou daquela religião. E até mesmo à disciplina Ensino Religioso (CUNHA, 2013, p. 7).

Diante desse cenário da escola pública no Brasil, em que “até mesmo a disciplina Ensino Religioso” é rejeitada, algumas indagações podem ser feitas: 1) Em quais bases epistemológicas são formados os professores da educação pública no Brasil? 2) Como a religião tem sido abordada nos campos acadêmicos das universidades brasileiras e, sobretudo, no campo da formação de professores? 3) O que se ensina e o que se aprende na disciplina Ensino Religioso em escolas públicas do Brasil?

A pretensão de responder essas questões com o nível de complexidade que elas apresentam, em um texto como este, seria muita

ingenuidade. Todavia, é possível pontuar alguns aspectos com base na atualidade, a partir de estudos já realizados, da vivência de quase duas décadas no meio acadêmico formando professores, e também de pesquisas sobre o fenômeno religioso, com foco nas religiões brasileiras de matrizes africanas.

Embora as abordagens qualitativas nas pesquisas científicas tenham sedimentado uma crítica ao positivismo científico, em razão da rigidez do método empírico formal e da definição de ciência como sendo resultado de uma investigação sobre um objeto empírico, submetido a testes de experimentação e provas de validação matemática, ainda assim, os meios acadêmicos não conseguiram se desvincular criticamente da noção de ciência do positivismo. Em razão disso, alguns objetos são considerados científicos e outros não, algumas pesquisas são científicas outras não são. Alguns pesquisadores e formadores de professores não operam bem com o entendimento de que o conhecimento científico é uma construção histórica que reflete e reverbera as mudanças sociais (CHALMERS, 1993, p. 200-201). A ideia de provisoriade do conhecimento científico é apresentada, mas não é apreendida, pois há pesquisadores que se apegam a uma determinada teoria de forma tão cega que às vezes não conseguem avaliar o significado e a importância das teorias concorrentes.

No meio acadêmico, algumas tipologias produzidas por *corpus* de pesquisa são assumidas e ensinadas como “a realidade”. Assim, uma tipologia que caracteriza o professor do tipo tradicional passa a ser aplicada a algumas pessoas sem as devidas mediações teóricas, que ajudem a entender que a teoria não é um retrato fiel e verdadeiro da realidade, mas uma aproximação (CHALMERS, 1993, p. 207-208). Do ponto de vista epistemológico, há um grande vazio compreensivo daquilo que foi ensinado por Immanuel Kant na *Crítica da Razão Pura*, quando aborda a determinação das condições de possibilidade para se pensar e conhecer entes do mundo fenomenal do mundo numenal (KANT, 1997, p. 291). Esse vazio epistemológico compromete o funcionamen-

to do princípio da autonomia, tão reivindicado no campo do ensino e da aprendizagem, mas pouco operacionalizado, em razão da falta de esclarecimento. Em virtude disso, discursos e categorias discursivas de pensadores clássicos, da moda ou considerados autoridades são assumidos como uma verdade religiosa (um dogma), sem esforço de crítica no sentido da compreensão das condições de possibilidades. Nem mesmo a epistemologia foucaultiana, que tem sido bastante difundida nos meios educacionais, contribui para o entendimento de sua suposição fundamental, que assevera:

(...) em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

Não há como negar que o discurso religioso hegemônico está organizado para controlar, selecionar certos comportamentos, concepções e práticas rituais consideradas civilizadas. Assim, o discurso sobre religião, o fenômeno religioso, vem sendo produzido nas duas perspectivas supracitadas: controle e seleção de comportamentos. O espaço e tempo da formação de professores são preenchidos com discussões teóricas, científicas e pedagógicas. Assim, tanto o campo acadêmico quanto os professores da escola básica operam como se o princípio da laicidade na educação pública interditasse quaisquer reflexões e pesquisas sobre religião.

Dentre os depoimentos obtidos em uma pesquisa realizada com professores/as de escolas municipais de Belo Horizonte, encontra-se um em que o professor é taxativo em afirmar que a escola não tem de tratar de religião (SANTOS, 2012). De certa maneira, o professor reverberou o entendimento do sistema de ensino do Município de Belo Horizonte, que usa da prerrogativa de autonomia dos entes federados para não cumprir o que determina a Constituição Brasileira (Artigo 210) e a Lei Federal 9.475/97, que assevera ser “o ensino religioso uma dis-

ciplina dos horários normais da escola pública de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade religiosa do Brasil” (BRASIL, 1997).

Quando se aceitam abordagens do fenômeno religioso na escola, o que se tem como conteúdo que pode ser legitimado refere-se à matriz judaico-cristã. É com base nisso que a oração do Pai-Nosso era justificada nos rituais de entrada de alunos/as em escolas municipais de Belo Horizonte, como uma prece religiosa de “caráter universal” (SANTOS, 2012). O fato de considerar a oração do Pai-Nosso como oração universal, além de revelar um desconhecimento sobre a diversidade de crenças e religiões no mundo, deixa implícito o entendimento de que a hegemonia da matriz judaico-cristã entre nós é também extensiva a outros povos e culturas. Esse entendimento é acompanhado por rituais escolares em que a Páscoa, o Natal e até mesmo cerimônias de coroação da Virgem Maria são realizados como se não fossem práticas religiosas. Nesses momentos, quando não estão com a firme e deliberada intenção missionária de anunciar o Evangelho, professores/as e direção da escola expressam suas crenças como marcas de civilidade. Aqueles/as que não professam nenhuma crença costumam participar desses momentos com certo constrangimento. Esse foi um testemunho de uma professora que não tinha religião e nem crença, após participar de um ritual religioso dentro da escola (SANTOS, 2012).

Com efeito, o que se ensina e se aprende na disciplina Ensino Religioso tem sido objeto de investigação de pesquisadores do campo das Ciências da Religião e também da Educação. Douglas Cabral Dantas (2004), a partir de uma pesquisa realizada, identificou quatro modelos de Ensino Religioso: modelo confessional, modelo ecumênico, modelo interconfessional e o modelo inter-religioso ou pluralista. No entanto, nenhum dos modelos apresentados trata do fenômeno religioso como algo atravessado por conteúdos cognitivos que têm diferentes funcionamentos nas formas de vida e na sociabilidade humana. Todos esses modelos abordam a religião: 1) Como *locus* de busca do sentido do último da existência; 2) Como realidade que “supõe adesão a um

credo e de pertença de uma comunidade de fé (fé institucionalizada, pública) sujeita a todas as contingências históricas e culturais que isso implica” (DANTAS, 2004, p. 122); 3) Como realidade que supõe a busca ou a compreensão do transcendente. Dessa forma, a disciplina Ensino Religioso é apresentada com objetivo distinto das outras disciplinas porque “tem em vista a pergunta pelo sentido da vida e o projeto de vida dos alunos, que está em construção” (DANTAS, 2004, p. 119). Dantas conclui sua reflexão afirmando que

(...) fica claro que a proposta do Ensino Religioso se distingue dos objetivos das demais disciplinas por sua ênfase em ajudar o aluno a construir uma resposta à pergunta pelo sentido da vida, o que implica, uma reflexão sistemática e vivências cotidianas em torno de um projeto pessoal ético e cidadão. (DANTAS, 2004, p. 123).

Ora, o fenômeno religioso é constituído por um conjunto diversificado de práticas rituais, concepções, doutrinas, ensinamentos e formas institucionalizadas de comunidade de fé, que têm diferentes funcionamentos nas formas de vida e de sociabilidade humana. Portanto, ainda que a pergunta e as respostas pelo sentido da vida possam ser fundamentais e abrangentes para a perspectiva do modelo de Ensino Religioso pluralista, mesmo assim, não correspondem às exigências racionais e cognitivas de uma disciplina escolar, cujos conteúdos resultam de uma transposição didática entre aquilo que se pesquisa a partir dos campos de conhecimentos organizados por instituições acadêmicas e aquilo que se ensina na escola. A filosofia, a teologia, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a história e as ciências das religiões têm acumulado uma série de pesquisas com adensamento teórico. A pergunta que se faz é o que a disciplina de Ensino Religioso faz diante desses aportes sobre o fenômeno religioso em suas diversas clivagens?

4 - O que as religiões brasileiras de matrizes africanas têm a ver com a disciplina Ensino Religioso?

A novidade na atual legislação da Educação Brasileira, consolidada na alteração da Lei 9.394/96, através da Lei 9.475/97, é a afirmação do respeito à diversidade cultural e religiosa do povo brasileiro como algo que tem de ser assegurado na disciplina Ensino Religioso. Além de assegurar “o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil”, a Lei também estabelece como “vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Ou seja, bem diferente do que foi em toda história da educação no Brasil, em que estiverem em funcionamento o modelo confessional e interconfessional fundamentados na matriz judaico-cristã, através do trabalho catequético (proselitismo) da Igreja Católica, a nova legislação veda o proselitismo religioso. Essa novidade tem uma importância muito grande para os segmentos religiosos minoritários, sobretudo aqueles que não pertencem à matriz judaico-cristã. Porque eles podem alimentar a expectativa de que terão assegurado o respeito à alteridade e o direito de liberdade de crença.

Como dispositivo legal que assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, a Lei 9.475/97 teve um efeito imediato em materiais pedagógicos de Sistemas de Ensino. O Caderno Pedagógico de Ensino Religioso da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-Paraná), publicado em 2006, representa uma mudança no trato do fenômeno religioso a partir de diferentes tradições religiosas, tendo como princípio e unidade inicial de reflexão, o respeito à diversidade religiosa. A afirmação de que “o espaço escolar é privilegiado por propiciar aos educandos a oportunidade de refletir sobre conhecimento historicamente produzido [...]” (SEED-PARANÁ, 2006, p. 18) evidencia o entendimento de que os conteúdos da disciplina Ensino Religioso não são distintos dos outros conteúdos disciplinares.

Ao tomar para si, através dos seus técnicos, a tarefa de elaborar e apresentar um material pedagógico para a disciplina Ensino Religioso, o Estado do Paraná opera com a compreensão de que os conteúdos escolares de Ensino Religioso, cuja proposta assegure o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, são bem distintos dos conteúdos de uma tradição religiosa organizada e institucionalizada a partir de sistemas teológicos. Uma das características principais dos conteúdos religiosos nos seus respectivos sistemas teológicos refere-se à maneira como a mensagem religiosa é difundida a partir do pressuposto da “vontade de verdade”. Um adepto da mensagem do Evangelho de Marcos, capítulo 16, 15-16, condenará ao fogo do inferno toda pessoa que não acreditar e não aceitar o batismo (SANTOS, 2012, p.112). Por sua vez, os compromissos com o batismo e o anúncio da mensagem evangélica compõem o discurso dos cristãos neopentecostais como estando fundamentados no mandamento missionário que se encontra no texto bíblico. Dessa forma, o segmento religioso de matriz africana é a principal vítima dessa condenação. As consequências estão presentes nas notícias sobre práticas de intolerância religiosa contra adeptos da Umbanda e do Candomblé por parte dos segmentos neopentecostais, demonstrando como a liberdade de religião está ameaçada na sociedade brasileira (SILVA, 2007, p.9ss).

O respeito ao trato da diversidade religiosa do Brasil é algo que pode ser garantido na forma da lei, inclusive com interdição de práticas de proselitismo. Todavia, o que as pesquisas vêm mostrando são situações bem distintas. No que se refere às religiões de matrizes africanas, os discursos continuam reverberando, de certa maneira, as teses racistas produzidas no final do século XIX por Nina Rodrigues, que considerou as práticas religiosas dos negros como expressão da “incapacidade psíquica das raças inferiores para as elevadas abstrações do cristianismo” (RODRIGUES, 2006, p. 27). Em virtude disso, quaisquer vestígios dessa religião no espaço acadêmico e da escola básica costumam ser considerados como uma espécie de anomalia.

Em pesquisa realizada na cidade de Salvador sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira, Zelinda Barros (2013) apresenta o relato de um professor da educação a distância sobre uma discussão calorosa que teve na escola, na qual uma professora resumiu o assunto com a frase: “Eu é que não vou ensinar macumba na sala de aula”. Ou seja: a implementação dos conteúdos de História e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, conforme assevera a Lei Federal 10.639/03, que modifica a Lei 9.394/96, foi interpretada como sendo uma Lei que estabelece a obrigatoriedade de ensinar “macumba na sala de aula”. No imaginário popular e nos programas televisivos de igrejas neopentecostais, “macumba” refere-se à prática religiosa que usa a magia para fazer mal para outras pessoas.

É fato que na história do Brasil a liberdade de crença e de religião nem sempre foram garantidas por dispositivos legais. O período em que se dá garantia a total liberdade de culto e a proibição de estabelecer algumas religiões para todos os níveis do poder público, através do Decreto nº 119-A/1890 e da Constituição Republicana de 1891 (apud CUNHA, 2013, p. 41-44), coincide justamente com a época em que se desencadeia no Brasil a perseguição às religiões de matrizes africanas. Entre 1891 e até a década de 1930, os jornais da Bahia e de São Paulo noticiam várias denúncias e ocorrências policiais contra as comunidades religiosas e adeptos do Candomblé (PIERSON, 1971; BRAGA, 1995; WISSENBACH, 2004; RODRIGUES, 2008; SANTOS, 2009). Consideradas como “atraso mental”, “expressões de incivilidade”, “práticas de um africanismo sujo”, “atentado ao pudor”, “crenças demoníacas” (SANTOS, 2015), as religiões brasileiras de matrizes africanas estiveram na mira das Delegacias de Jogos e Costumes durante muito tempo. Após o fim da perseguição do aparato repressivo do Estado, na década de 1970, iniciam-se no final de década de 1980 os programas radiofônicos e televisivos de igrejas neopentecostais difundindo mensagens contra as práticas religiosas do candomblé e da umbanda.

Os efeitos de sentido da “vontade de verdade” produzidos pelo

trabalho de difusão da mensagem cristã pelos segmentos neopentecostais chegam até a escola, através de professores, direção, funcionários e alunos vinculados a esses segmentos. Mesmo porque, não há como impedir que uma prática sociocultural, como é o caso da religião, compareça dentro do espaço e tempo da escola de alguma maneira. Pois os rostos e corpos que chegam à escola são subjetivamente marcados pela experiência religiosa. Nesse sentido, grupos de oração, de leitura bíblica e outras práticas religiosas (OLIVEIRA, 2009, p. 75-6) vão se organizando no interior da escola e funcionando como referência identitária de sujeitos socioculturais. O grande problema é quando a atuação religiosa desses grupos ou de familiares dos estudantes elegem as práticas e os conteúdos relacionados às heranças culturais africanas e seus adeptos como alvos de críticas intolerantes, rejeição e de ataques violentos. Esse foi o caso de uma apresentação de dança afro-brasileira dentro das reflexões sobre a Copa do Mundo na África do Sul, que foi rejeitada por uma mãe de aluna que a considerou como macumba (SANTOS, 2013, p.128- 29).

Embora a grande área das Ciências Humanas, desde o final do século XIX, apresente abordagens teóricas e empíricas sobre o fenômeno religioso, a partir de diversas facetas das religiões de matrizes africanas, ainda assim, a maioria dos discursos que reverberam no campo da educação continua refletindo as dificuldades com o trato da diversidade e a ausência do respeito à alteridade. É estranho que, justamente no momento em que temos uma legislação educacional que assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, algum intelectual considere a disciplina Ensino Religioso como “danosa para a educação pública”, em virtude de uma presumida “perda da nitidez das fronteiras entre o que é próprio da religião, portanto, objeto de escolha individual, e o que é próprio da escola, isto é, o patrimônio cultural comum a todos (religiosos e não religiosos) [...] (CUNHA, 2013, p. 25). O mais estranho ainda é o fato de o Conselho Nacional de Educação até hoje não ter elaborado as Diretrizes Nacionais do Ensino Religioso, a fim de

garantir os marcos legais da formação de professores de Ensino Religioso. Se por religião vamos entender apenas uma categoria da experiência que se refere a uma escolha individual, então, de fato, talvez não haja como selecionar conteúdos cognitivos para serem ensinados na escola. No entanto, ainda que por religião compreendamos apenas tradições organizadas e institucionalizadas, a partir de sistemas teológicos, às quais os indivíduos estão vinculados por herança cultural ou por escolha individual, mesmo assim, em virtude do fenômeno na sociabilidade, teremos como selecionar conteúdos que extrapolem a sua compreensão como “objeto escolha individual” (CUNHA, 2013, p. 25).

A partir dos dados obtidos em pesquisa realizada com professores de escolas municipais de Belo Horizonte (SANTOS, 2012), capital brasileira onde não há a oferta da disciplina Ensino Religioso pelo sistema público de educação do município, é possível afirmar que não é a simples presença da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar que ameaça o princípio da laicidade da escola pública. Pois, os símbolos, os códigos, as práticas e os discursos religiosos estavam dentro das escolas pesquisadas, não apenas de forma subliminar, mas nos rituais pedagógicos realizados nos tempos da escola. Nesse sentido, não há como garantir que teremos um currículo secularizado, a partir do momento em que o dispositivo que inseriu o Ensino Religioso nas escolas públicas seja expurgado da Constituição Brasileira, como defende Luiz Antônio Cunha (2013, p.102). Mesmo porque um currículo secularizado pode não significar automaticamente um currículo desprovido de conteúdo religioso. Nesse sentido, vale compartilhar a reflexão realizada por Joaquim Pintassilgo (2013), que na introdução de um Dossiê abordando “Laicidade, religiões e educação na Europa do século XX”, afirmou:

[...] o desenvolvimento de sociedades crescentes multiculturais e multirreligiosas, a afirmação do processo de secularização e a paradoxal irrupção de novas práticas religiosas, tudo isto tornou a transição do século XX para o século XXI bem mais complexa no que à questão re-

ligiosa se refere. A crença do cientista no fim inelutável das religiões deixou, no entanto, de fazer sentido num mundo mais tolerante, relativista e aberto às mais diversas opções tanto ao nível da religião como noutros terrenos. O religioso passou a ser visto, tendencialmente, como uma dimensão possível da vivência humana e menos como um campo de combate. (PINTASSILGO, 2013, p. 8).

O entendimento do religioso como “uma dimensão possível vivência humana”, sugere menos o combate da sua presença no currículo escolar, do que a construção de diretrizes de parâmetros que contribuam para que o fenômeno religioso seja abordado na escola em conformidade com os princípios do respeito à alteridade e à diversidade religiosa no Brasil. Do fato de a disciplina Ensino Religioso funcionar na escola pública, de forma problemática, assumindo atribuições “de funções que não podem ser suas”, como é o caso da orientação educacional (CNE, 2/2010); do fato de o conteúdo dessa disciplina “ser evocado como mecanismo de controle individual e social, supostamente capaz de acalmar os indisciplinados, de conter o uso da droga, de evitar gravidez precoce e as doenças sexualmente transmissíveis” (CNE, 2/2010); não decorre o entendimento de que ela deva ser excluída do currículo escolar. Os problemas de funcionamento da disciplina Ensino Religioso na escola pública podem até apontar para uma posição em favor de sua supressão como conteúdo curricular da formação das novas gerações. Todavia, enquanto a Constituição Brasileira mantiver o artigo o Artigo 210, com seu primeiro parágrafo afirmando: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988), nem o Conselho Nacional de Educação poderá se eximir da tarefa de normatizar a oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas, nem tampouco os entes federados deveriam descumprir um dispositivo Constitucional, apelando para quaisquer dispositivos jurídicos de interpretação da Carta Magna.

Nesse sentido, é preciso que fique claro que a ação de inconstitucionalidade do artigo 11 do Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010, que foi movida pela Procuradoria da República ao Supremo Tribunal Federal, em 30/07/2010, não é contra a disciplina Ensino Religioso, que é a única disciplina do currículo escolar presente na Constituição Brasileira. A ação de inconstitucionalidade é contra o Parágrafo único do artigo 11 que estabelece: “O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais da escola pública de ensino fundamental [...]” (BRASIL, 2010 - Grifo nosso). Levando em consideração a hegemonia religiosa da matriz judaico-cristã no Brasil, decorre da interpretação efetiva desse decreto o fato de que o Ensino Religioso ministrado no Brasil esteja em conformidade com essa matriz, como então seria assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil?

A Concordata assinada entre o papa e o governo brasileiro estabelece um Ensino Religioso confessional na escola pública, não somente católico, mas de outras confissões também. Ora, quem é de religião brasileira de matriz africana não tem interesse em transformar seus conteúdos em objeto de ensino e de aprendizagem do currículo escolar de forma exclusiva. O ensino e a aprendizagem dos conteúdos das religiões de matrizes africanas ocorrem no interior das suas comunidades, através da vivência compartilhada dos sujeitos de culto. Dessa posição não decorre, necessariamente, uma rejeição da disciplina Ensino Religioso, que pode ser ministrada sem um caráter confessional, a partir de uma perspectiva do conhecimento do fenômeno religioso em suas múltiplas facetas, sem interesses proselitistas. Com esse viés, a disciplina Ensino Religioso abordaria as religiões brasileiras de matrizes, não apenas como objeto de escolha individual, mas como fenômeno da sociabilidade humana, que pode ser racionalmente estudado, a partir da noção de respeito à alteridade. Aqui, faz-se necessário avançar em uma reflexão já realizada (SANTOS, 2015), com a afirmação de que o que é de mais importante e fundamental no sagrado do outro é o

próprio outro com suas práticas religiosas ou não. Essa compreensão pressupõe o entendimento de que os atos, os rituais, os símbolos e as crenças dos adeptos das religiões brasileiras de matrizes africanas não são “irracionais”, não expressam “atraso mental”, não são “costumes nocivos”, mas as formas de vida de outros indivíduos que deveriam ser compreendidas, a partir do princípio do acolhimento da alteridade. Com uma mudança nesse nível de compreensão, a escola contribuiria para reverter os efeitos de sentido que discursos como estes têm na realidade brasileira:

Conquanto seja a educação a mais segura medida para extirpar costumes nocivos, quanto estes se prendem a credices ligadas ao fetichismo africano, tão cheio de práticas lúgubres e atentatórias da integridade moral e física dos indivíduos, faz-se mister uma repressão de efeitos imediatos e esta não pode ser outra senão a ação policial, exercida com energia e persistência. (Jornal A Tarde, de 8 de maio de 1936 apud. PIERSON, 1971, p. 336).

Diante de discursos como esse, que se referem a algo do passado, um indivíduo comum de bom senso pode até afirmar que não faz sentido retomá-lo hoje, mas para quem consegue ver o deslocamento dos efeitos de sentido desse discurso do campo da repressão policial para o campo da intolerância de adeptos de confissões religiosas, a disciplina Ensino Religioso pode se transformar no campo privilegiado de desconstrução desses discursos, que tratavam as práticas religiosas dos negros como “lúgubres e atentatórias da integridade moral e física dos indivíduos”. Mesmo apelando para a ação repressiva da polícia como forma de impedir a continuidade do chamado “fetichismo africano”, o comentarista do Jornal *A tarde* expressava o entendimento de que aqueles costumes seriam extirpados pela educação. Na década de 1950, um discurso análogo a esse foi articulado pelo Cardeal Mota, no Rio de Janeiro (ORTIZ, 1978, p. 182). No século XXI, após o estabelecimento de uma legislação que garante a liberdade religiosa, no lugar da ação repressiva da polícia, entrou a condenação religiosa em torno da

apologia e promessa de salvação cristã, conforme o discurso a seguir: “Precisamos salvar todos os nossos irmãos que vivem na ignorância; os que trouxeram essa cultura afro [Candomblé, Umbanda...] dos seus ancestrais.” (ABIB, 2006, p. 32). Ou seja, em tese, os adeptos das religiões de matrizes africanas deixaram de ser perseguidos pela polícia, mas continuam sendo perseguidos e tratados como indivíduos que precisam ser salvos da ignorância religiosa, até mesmo por segmentos da Igreja Católica.

Em verdade, no que se refere ao trato das religiões brasileiras de matrizes africanas, por mais que os documentos da Igreja Católica tenham avançado no diálogo inter-religioso (FRISOTTI, 1996; SANTOS, 2010), ainda não se pode esperar que as práticas de todo o seu clero e de professores e gestores educacionais vinculados a essa instituição reflitam essa mudança. No entanto, é possível esperar que a formação de professores ofereça elementos para uma mudança de mentalidade (SANTOS, 2015). Considerado o funcionamento dos programas televisivos de igrejas neopentecostais que demonizam as religiões brasileiras de matrizes africanas, como esperar que professores vinculados a essas igrejas assegurem o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil?

5 - Conclusões

O fato é que as práticas dos sujeitos de culto, além de evidenciar diferentes níveis de apego às crenças e aos ensinamentos doutrinários aos quais estão vinculados, parecem desconhecer as contradições presentes na história das religiões. No testemunho do sujeito de culto a sua religião, além de ser um bem pessoal que responde por suas razões de viver, é também uma ordem discursiva e doutrinária que deve ser seguida por todos os outros sujeitos, em virtude de determinação da divindade à qual ele presta culto e segue e dos ensinamentos do sistema teológico ao qual ele está vinculado. Em razão disso, ele transforma o seu lugar de poder em uma arena de disputa e conquista de adeptos e de argumentos discursivos para adensar e expandir a religião na qual

Referências bibliográficas

- ABIB, Jonas Pe. *Sim, sim! Não, não! Reflexões de cura e Libertação*. 80. ed. São Paulo: Canção Nova, 2006.
- BARROS, Zelinda dos Santos. *Implicações da formação a distância para o ensino de história e cultura afro-brasileiras*. Salvador: UFBA, 2013. (Tese de doutorado).
- BRAGA, Júlio. *Na gamela do feitiço: repressão e resistência nos candomblés da Bahia*. Salvador: Edufba, 1995.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1988.
- BRASIL, *Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997*, dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1997.
- _____. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2003.
- BRASIL, *Decreto nº 7.107*, de 11 de fevereiro de 2010. Promulga acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de fevereiro de 2010.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Indicação CNE/CP2/2010*: propõe a constituição de uma Comissão Bicameral com o objetivo de estudar a oferta e normatização do ensino Religioso nas escolas públicas. Brasília: CNE, 2010.
- CECCHETTI, Elcio. Diversidade religiosa e currículo escolar: presenças e desafios. *IX Anped Sul*: Seminário de pesquisa em Educação da região Sul-2012 Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2968/946> Acesso: 02/12/2013
- CHALMERS, Alan F. *O que é ciência, afinal?* Trad. Raul Fiker. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e religiões: a descolonização religiosa da*

- escola pública. Belo Horizonte: Mazza, 2013.
- DAMAS, Luiz Antônio. Embates epistemológicos na construção do currículo de ensino religioso. In: SANTOS, Jocyleia Santana. *Educação e pluralidades culturais*. São Paulo: Xamã, 2008.
- DANTAS, Douglas Cabral. O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. *Horizonte*, Belo Horizonte, v.2 n.4, p. 112-124, 1º sem., 2004.
- DERRIDA, Jacques. Fé e Saber: as duas fontes da “religião” nos limites da simples razão. In: DERRIDA, Jacques; VATTIMO, Gianni (Orgs). *A religião*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.
- FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Primeiros passos do FONAPER: um sonho que se tornou realidade em tempos de novos projetos educacionais. KEIIN, Remí (Org.) *Diversidade religiosa e ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FRISOTTI, Heitor. *Passos no diálogo: Igreja católica e religiões afro-brasileiras*. São Paulo: Paulus, 1996.
- GERTEZ, Cliford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- HOLANDA, Lula Buarque. *Pierre Verger: mensageiro entre dois mundos*. Salvador: Europa Filmes, 1998. (Documentário, 84 min.).
- IBGE. *Censo 2010*. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em 03/12/2013.
- KANT, Immanuel. *A Crítica da Razão Pura*. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1997.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Le temps et l'autre*. 10. ed. Paris: Puf, 2011.
- _____. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. 5. ed. Trad. Pergentino Pivato et al. Petrópolis: Vozes, 2010.
- OLIVEIRA, Heli Sabino. Educação de jovens e adultos e religiosidade: um estudo sobre práticas religiosas católicas e pentecostais em espaços escolares. *Paideia: revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas da FUMEC*. Belo Horizonte, Ano 6, n. 7, p. 73-86, jul./

- dez., 2009.
- ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro*. Umbanda: integração de uma religião numa sociedade de classes. Petrópolis: Vozes, 1978.
- PIERSON, Donald. *Branco e pretos na Bahia: estudo de contacto racial*. São Paulo: Editora Nacional, 1971.
- PINTASSILGO, Joaquim (Coord.) *Laicidade, religiões e educação na Europa do século XX: dossiê*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013. Disponível em: <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/430730.PDF> Acesso em 05/12/2013.
- RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Madras, 2008.
- _____. *O animismo fetichista dos negros baianos*. Rio de Janeiro: UFRJ; Biblioteca Nacional, 2006.
- SANTOS, Edmar Ferreira. *O poder dos candomblés: perseguição e resistência no Recôncavo da Bahia*. Salvador: EdUFBA, 2009.
- SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Educação e religiões de matrizes africanas: uma pesquisa com professores/as de Belo Horizonte (MG) sobre intolerância religiosa. In: OLIVEIRA, Gilmar Moreira (org.) *Interfaces das africanidades em Educação nas Minas Gerais*. Juiz de Fora: UFJF, 2013, p.121-138.
- _____. Os conteúdos escolares e os discursos sobre as religiões de matrizes africanas: uma questão de seleção cultural. In: SILVA, Eva Aparecida; RODRIGUES, Cláudio Eduardo. *Formação de professores no Vale do Mucuri: História e cultura da África e afro-brasileira*. Goiânia: Conceito, 2012.
- _____. *Relatório de Pesquisa: A intolerância religiosa com ralação às religiões de matriz africana no contexto de escolas municipais de Belo Horizonte*. Mariana: Fapemig, 2012.
- _____. *Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário*. 2ª edição. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma política educacional*. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *O sagrado no Ensino Religioso: caderno pedagógico de Ensino Religioso*. Curitiba: SEED-PR, 2006.

- STEIL, Carlos Alberto. Catolicismo e cultura. VALLA, Victor Vincent (Org.). *Religião e cultura popular*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. (Org.) *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Edusp, 2007.
- VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Escritos de filosofia VII: raízes da Modernidade*. São Paulo: Loyola, 2002.
- WISENBACH, Maria Cristina Cortez. A mercantilização da magia na urbanização de São Paulo, 1910-1940. *Revista de História*, São Paulo, n. 150, p. 11-39, 1º Sem., 2004.