

Educação Pública, Religião e Laicidade

Márcia Pessanha
Iolanda de Oliveira

CEAD/UFF
Rio de Janeiro, Brasil

Direitos desta edição reservados à CEAD/UFF

CEAD/ UFF

É permitida a reprodução total ou parcial desta obra desde que citada a fonte.

Edição de texto e revisão: Nathália de Ornelas N. Lima

Projeto Gráfico e Capa: Paulo Carvalho

Foto de Capa: John-Mark Kuznietsov

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Reitor: Sidney Luiz de Matos Mello

Vice-Reitor: Antonio Claudio Lucas da Nóbrega

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação: Roberto Kant de Lima

Diretora do CEAD/UFF: Regina Célia Moreth Bragança

Coordenadora do PENESB: Márcia Maria de Jesus Pessanha

Conselho Editorial do Penesb

Presidente: Márcia Maria de Jesus Pessanha - **UFF**

Aparecida de Jesus Ferreira - **UEPG/PR**

Claudia Foganholi - **UFF**

Candida Soares Costa - **UFMT**

Elaine Monteiro - **UFF**

Maria Elena Viana Souza - **UNIRIO**

Maria Lúcia Rodrigues Muller - **UFMT**

Martha Abreu - **UFF**

Mônica Lima - **UFF**

Regina de Fátima Jesus - **UERJ**

Regina Marques de Souza Oliveira - **UFRB**

Vilma Aparecida de Pinho - **UFPA**

Catálogo na Publicação (CIP)

P475e PESSANHA, Márcia Maria de Jesus.

Educação Pública, Religião e Laicidade / Márcia Maria de Jesus
Pessanha; Iolanda de Oliveira (Orgs.). – Niterói: CEAD-UFF, 2017.

414p.

ISBN:978-85-62007-62-0

1. Educação. 2. Educação e Estado - Brasil. 3. Religião nas
escolas públicas. 4. Ensino Religioso. 5. Laicidade. I. Título.

CDD: 379.2

SUMÁRIO

Apresentação	
Márcia Pessanha e Iolanda de Oliveira	07
Valores Civilizatórios Africanos	
Kabengele Munanga	13
Educação e Religiões Comparadas	
Ernst Jean-Robert Michel	27
O fenômeno religioso, o ensino religioso e as religiões de matrizes africanas no contexto brasileiro: apontamentos epistemológicos	
Erisvaldo Pereira dos Santos	59
Territorialidades culturais: o ensino religioso na educação básica	
Leonel Piovezana, Adecir Posser, Elcio Cecchetti, Edivaldo José Bortoleto, Luciano Jaeger Junior Jonas Sichelero	89

Religião na escola pública: discriminação ostensiva e dissimulada	125
Luiz Antonio Cunha	
Orê lelê Ô , Oxum! O candomblé em terras brasileiras	177
Luiz Alberto Chaves Junior	
Crianças de Candomblé, cultura de pares e redes educativas	237
Stela Guedes Caputo, Máira Conceição Alves Pereira	
A ressacralização do olhar: educação, ciência e religião em diálogo	261
José Carlos Parada	
Terecô que religião afro-brasileira é essa?	283
Liliam Teresa Martins Freitas	

Apresentação

Os textos da presente edição foram apresentados na Jornada de Educação e Relações Raciais do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, em novembro de 2015, visando discutir/analisar a questão da educação e do ensino religioso na escola pública em um estado laico. Tal discussão se fez necessária, principalmente devido às frequentes situações de intolerância religiosa, dirigidas com muita violência aos praticantes de religiões de matriz africana, bem como a influência de grupos fundamentalistas nas crianças negras de religião de matriz africana. Também a constante polêmica sobre a obrigatoriedade ou não do ensino religioso, que aflige educadores comprometidos com a formação dos educandos, motivou nossa jornada e a consequente publicação deste livro, ressaltando a necessidade de um estudo sobre as religiões, sem doutrinação, sem patrulhamento ideológico, um estudo das religiões como conhecimento, como história, como cultura de determinados agrupamentos humanos.

Assim, Kabengele Munanga inicia a abordagem do tema, apresentando os *Valores Civilizatórios e Cultura de Matriz Africana: referências para a Educação Brasileira*, em que, a partir do ponto de vista da antiga Antropologia Clássica, define cultura como um conjunto inclusivo de religiões, artes, leis, instituições sociais, políticas e econômicas, costumes e tradições adquiridos por um grupo através da educação e transmitidos de geração em geração. Isso reitera para nós a relevância do estudo das religiões como conhecimento da cultura de um povo. E mais adiante o autor declara que a identidade cultural se caracteriza pela definição de um grupo por meio de categorias que constituem sua cultura, ou seja, por uma autodefinição, pautada por sinais diacríticos, segundo os antropólogos. E a identidade que nos interessa, de imediato, é a identidade da comunidade negra e de seus valores.

Dentre os fatores constitutivos da referida identidade destacam-

se: 1- a história do povo negro, que foi contada pelo Outro, de forma negativa e que precisa ser resgatada positivamente; 2- a cultura, com todos seus aportes culturais africanos, presentes na sociedade brasileira; 3- a língua, meio de comunicação entre os seres, quer escrita ou oral; 4- o fator psicológico devido ao condicionamento histórico do negro, dentro da estrutura sociopolítica assimétrica do contexto em que vivemos. Kabengele Munanga colocou tais considerações iniciais para situar o tema das Identidades Culturais e Religiosidade, estabelecendo diferenças entre religiosidade e religião. E acrescenta que a religiosidade permeia todas as esferas da africanidade, e cita artistas, pintores, compositores que apresentam em suas obras temática religiosa africana. E conclui que a religiosidade faz parte de nossa identidade coletiva. Logo, os valores civilizatórios da cultura de matriz africana são referências fundamentais para a educação brasileira.

Na continuidade da discussão sobre o tema em pauta, em *Educação e Religiões Comparadas*, Ernst Jean – Robert Michel traz uma reflexão teológica, analisando as convergências e divergências de três paradigmas teológicos, apresentados em textos de 1986 a 2004, buscando descobrir quais as bases e os conteúdos das teologias negras, desenvolvidas no Brasil. Destaca três paradigmas para justificar sua análise: 1- o paradigma da “inculturação” libertadora, com foco na necessidade de assumir a herança africana das culturas afrodescendentes, na perspectiva de salvaguardar e valorizar as raízes culturais; 2- o paradigma pós-colonialista que conjuga a resistência do povo negro e a liberdade como busca permanente de justiça; 3- o paradigma do pluralismo religioso que evidencia a visão teológica que trata do diálogo com as religiões de matriz africana, ligadas às culturas afrodescendentes, cristãos afro-católicos, afro-evangélicos, que reconhecem que as religiões de matriz africana são próximas das práticas religiosas e espirituais dos afrodescendentes. É o paradigma que busca um reencontro com as raízes culturais e religiosas dos afrodescendentes. Ou seja, tais paradigmas sinalizam um caminho para a melhor compreensão do desenvolvimento das teologias africanas no Brasil.

Na sequência das intervenções, Erisvaldo Pereira dos Santos apresenta-nos *O fenômeno religioso, o ensino religioso e as religiões de matrizes africanas no contexto brasileiro: apontamentos epistemológicos*, onde busca dar visibilidade a abordagens teóricas e objetivos que possam contribuir para o trato do fenômeno religioso como uma experiência das formas de vida e da sociabilidade humana. Por isso, diz ser preciso focalizar o ponto de vista teórico sobre o assunto e o ponto de vista sócio-histórico, desde a rejeição à metafísica tradicional e as proposições do positivismo científico por considerar a religião um obstáculo ao progresso da humanidade. E o que caracteriza a reflexão, na leitura do presente texto, é o resultado do esforço de compreensão epistemológica do fenômeno religioso, sendo seu objetivo o de oferecer subsídios críticos, contribuindo para a elaboração de material pedagógico para o ensino religioso no Brasil. Cumpre ressaltar, ainda segundo o autor, que não é a simples presença da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar que ameaça o princípio da laicidade da escola pública, mas também os símbolos, os códigos, as práticas e os discursos religiosos que se fazem presentes nos rituais pedagógicos realizados no tempo/espaço da escola.

E Leonel Piovezana adentra no debate que apresenta com outros co-autores o texto *Territorialidades culturais: o ensino religioso na educação básica*, em que inicia dizendo que a condição humana não se compreende sem a cultura e que esta não se compreende sem a religião, pois ambas se estruturam a partir de um núcleo mítico ético. Ambas estão ligadas à linguagem enquanto comunicação, e à educação enquanto construção e formação da civilização. E a escola é o 'locus' especial da vida, da existência e das formas simbólicas elevadas: Religião, Arte, Filosofia, Ciência e Tecnologia, fontes do núcleo mítico ético de toda a cultura. Daí o autor defender o ensino religioso com assento na escola, considerando-o como componente curricular essencial na contemporaneidade. Afirma haver um compromisso do FONAPER com o ensino religioso não confessional, ou seja, compreendido enquanto

estudo dos conhecimentos da diversidade religiosa. Ressalta que o reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais diferentes no contexto multicultural é um dos desafios essenciais para a construção da democracia e da justiça social.

E as controvérsias prosseguem no entrecruzar das análises dos autores, pesquisadores e estudiosos do assunto, e entra na roda das discussões Luiz Antônio Cunha ao apresentar *Religião na escola pública: discriminação ostensiva e dissimulada*. Em seu texto, o autor cita países onde a laicidade do Estado é um tema político, enquanto no Brasil a cultura política está bloqueada por tabus. E observam-se contradições, pois se o Estado é laico o povo é religioso. Cunha aborda a religião não como questão religiosa, mas como questão política. Acrescenta que são poucas as obras que tratam do referido assunto e que só em 2006 a expressão “Estado Laico” aparece como título de livro em movimentos de instituições feministas, em Recife.

O autor pontua com firmeza de argumentos os efeitos discriminadores da presença/ensino da religião nas escolas públicas, a partir de pesquisas empíricas. O campo religioso é um espaço de conflitos, que envolvem luta pelo poder e, assim Cunha apresenta e discute o posicionamento das escolas que pretendem manter o ensino religioso e as que defendem sua supressão no currículo.

E, para alimentar a questão das religiões de matrizes africanas, Luiz Alberto Chaves Junior apresenta-nos: *Ore Ielê Ô, Oxum! O candomblé em terras brasileiras*, em que narra a história do mito de Oxum, nossa mãe ancestral, presença fundante para a existência do candomblé e que se faz sempre presente, em evidência nos diferentes aspectos da vida social, ultrapassando as fronteiras raciais, a condição socioeconômica, o gênero e as gerações, o que nos conduz a uma reflexão para maior visibilidade do candomblé na sociedade brasileira, permeado por diversos fatores estéticos, culturais e outros. Entretanto não podemos olvidar as situações de repelência, pois como se sabe as religiões de matrizes africanas historicamente tiveram que se camuflar para se

manter em território brasileiro, suas práticas eram consideradas ofensivas à moral pública, daí as perseguições para se combater a cultura de base africana. Por isso, o texto de Luiz Alberto Chaves Junior traz importante contribuição para o estudo das religiões de matrizes africanas e mostra o terreiro como espaço de construção identitária.

Continuando na esfera do resgate e da valorização das religiões de matrizes africanas, Stela Guedes Caputo e Máira Conceição Alves Pereira introduzem na ciranda das discussões *Crianças de candomblé, cultura de pares e redes educativas*, onde as autoras falam a respeito da importância do convívio com crianças e jovens do candomblé e do aprendizado resultante de como eles criam sentidos de si próprios e do mundo. Por isso as autoras compartilham algumas dessas experiências, com relatos enriquecedores, priorizando as “redes educativas” (Alves) e as “culturas de pares” (Corsaro) inventadas nos candomblés.

Na sequência, temos *A ressacralização do olhar: educação, ciência e religião em diálogo*, de José Carlos Parada, onde ele aborda as primeiras tentativas de diálogo entre educação, ciência e religião, apresenta os embates entre criacionistas e darwinistas, entre cientistas e espiritualistas. Discute a questão da Sacralidade e de como diante da “crise da natureza espiritual das religiões” pode-se buscar uma saída através da (re) espiritualização da religião e da educação. Relewa a importância do autoconhecimento, da educação do “Ego”, associados a uma profunda transformação da consciência humana, visando à criação de um mundo melhor.

E, finalizando os artigos desta edição, *Terecô que religião afro-brasileira é essa?*, em que Lilian Teresa Martins Freitas contextualiza, histórica e socioculturalmente, Codó, interior do Estado do Maranhão, local onde o Terecô tornou-se uma prática cotidiana. Tal fato levou a autora a discutir e pesquisar o Terecô, religião afro-brasileira, fenômeno este pouco explorado como questão de pesquisa, ainda que datado desde as legislações do Brasil colônia.

As Organizadoras

Valores Civilizatórios Africanos*

¹Kabengele Munanga – USP/UFRB

Partindo de uma definição simples e antiga da Antropologia Clássica, entendemos a cultura como um conjunto complexo que inclui religiões, artes, leis, instituições sociais, políticas e econômicas, costumes e tradições adquiridos por um grupo, através da educação e transmitidos de geração em geração.

Entendemos por identidade cultural a definição de um grupo através das categorias culturais que constituem sua cultura. Esta definição pode ser feita pelo próprio grupo através de alguns atributos selecionados no seu complexo cultural (língua religião, arte, sistema político, estrutura social, sistema econômico, história, visão do mundo, filosofia, traços psicológicos coletivos, etc.) que o próprio grupo considera mais significativos do que outros e que o diferencia de outros grupos. O que nós antropólogos chamamos de sinais diacríticos. Trata-se aqui de uma identidade como categoria de autodefinição ou autoatribuição, que sem dúvida carrega uma carga de subjetividade e de preconceitos em relação a outros grupos.

A identidade coletiva de um grupo, em vez de ser uma autodefinição ou autoatribuição, pode ser atribuída por outro grupo através de outros sinais diacríticos que não foram selecionados pelo próprio grupo. Trata-se daqui da identidade como categoria de heterodefinição ou heteroatribuição. Neste sentido, quando os europeus entraram pela primeira vez em contato com os povos diferentes deles: ameríndios, africanos, asiáticos, eles atribuíram a esses povos identidades coletivas

¹ Professor Titular da Universidade de São Paulo, Professor Livre Docente da Universidade Federal do Recôncavo Baiano.

*Conferência Proferida na Abertura da Jornada Educação e Relações Raciais – PENESB/UFF – 09 e 10 de novembro de 2015

de acordo com seu olhar cultural, identidades essas que nada tinham a ver com as que esses povos se atribuíam.

Quando nós pesquisadores (antropólogos, sociólogos, educadores, psicólogos, historiadores, etc.) estudamos outras sociedades e suas culturas, descrevemos também suas identidades através das características culturais. Daqui vocês podem perceber ou deduzir que nem sempre fica muito claro quando falamos de identidade cultural.

Com efeito, de que identidade se trata e de que falamos exatamente: identidade atribuída pelo pesquisador através de critérios ditos objetivos, identidade como categoria de autodefinição ou identidade atribuída pelo grupo vizinho ou longínquo. Não existem povos ou sociedades sem identidade cultural, além sem dúvida de outras identidades (classe social, sexo, gênero, idade, língua, etc.).

Mas não quero me perder nas generalidades, pois o que interesse nosso propósito é a identidade vista do ponto de vista da comunidade negra através do seu movimento social e de suas entidades políticas. O primeiro fator constitutivo desta identidade é a história. No entanto, essa história mal a conhecemos, pois ela foi contada do ponto de vista do “outro”, de maneira depreciativa e negativa.

O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria constitui uma relação de segurança a mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados.

Por isso, no processo de construção da identidade coletiva negra, é preciso resgatar sua história em sua verdadeira autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nosso” imaginário coletivo e

reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e sua autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial (DIOP, 1974, p.14-19).

Daí a necessidade e importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas que rompem com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra na qual ele é visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro, apesar das desigualdades raciais resultantes do processo discriminatório.

Além da história, outro fator constitutivo da identidade negra é a sua cultura (religiões, artes, medicinas, tecnologias, ciências, educação, visões do mundo, etc.) Geralmente, quando se fala dos povos que construíram o Brasil, pensam-se logo aos colonizadores portugueses, imigrantes italianos, alemães, espanhóis, árabes, sírio-libaneses, orientais (em especial os japoneses), etc. No imaginário coletivo, pensa-se que os africanos foram trazidos aqui depois de sua captura, apenas como primitivos que chegaram “nus” acorrentados e como todos os primitivos não trouxeram nada ao Brasil que valeria apenas de ser considerado como uma contribuição digna de nome. No entanto, os aportes culturais africanos fazem parte do cotidiano de todos os brasileiros: culinário, artes musicais, visuais, religiões populares, breve, estão presentes na maneira de ser brasileiro e brasileira. De fato, a cultura brasileira no plural e sua identidade nacional foram modeladas pelos aportes da população negra. Estas contribuições culturais precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo as imagens negativas que fizeram delas e substituindo-as pelas novas imagens positivamente reconstruídas. É por isso que a lei 10.639/3 exige que a cultura negra no Brasil seja ensinada na Escola brasileira de maneira positiva e que esse ensinamento possa oferecer subsídios de qualidade capazes de auxiliar no processo de sua identidade.

As línguas são também consideradas como outro fator constitutivo da identidade. No caso dos afrodescendentes, as línguas se perderam no contexto escravista. Porém, não devemos considerar que a crise foi total, porque nos terreiros “religiosos” de candomblé, resistiu uma linguagem esotérica africana enriquecida pela língua portuguesa que serve de comunicação entre os humanos e os deuses que continue a ser um constitutivo identitário no plano da religiosidade negra. Daí a necessidade de ensinar algumas línguas africanas de onde são oriundos os falares e cantigas religiosos resistentes nos espaços dos cultos religiosos de matrizes africanas. A demanda existe, mas dificilmente se encontrará uma universidade brasileira que se preocupa com isso.

O fator psicológico é outro fator constitutivo da identidade. Mas neste caso, devemos perguntar-nos se existe um temperamento do negro diferente do temperamento do branco que podemos considerar como característica de sua identidade. Uma tal diferença, se for comprovada, deveria ser explicada a partir notadamente do condicionamento histórico do negro dentro da estrutura sociopolítica assimétrica e também de acordo com suas estruturas sociais comunitárias e não com bases nas diferenças biológicas como pensaram os racialistas e racistas ocidentais.

Vocês, professoras e professores, por favor, observem seriamente os comportamentos na sala de aula entre vocês e seus alunos e suas alunas negros e negras, entre vocês e seus alunos e suas alunas brancos e brancas, os comportamentos entre alunos negros e alunos brancos, os comportamentos entre os alunos negros entre si. Creio que além dos preconceitos inegáveis, vocês poderão descobrir alguns comportamentos comuns a todos os alunos negros que podemos considerar como uma característica de sua identidade psicológica coletiva. Mais do que isso, tentam entender porque essas diferenças. Por exemplo: o riso negro, o olhar negro, o abraço negro, a postura negra nos espaços frequentados majoritariamente pelos brancos e nos espaços frequen-

tados majoritariamente pelos negros. O que está por traz da letra da música que fala de um sorriso e de um abraço negro?

Este introito, com pequenos extravasamentos da questão central desta conferência, ou seja, “Identidades Culturais e religiosidade”, me ajuda para dissipar as nuvens em torno do tema e limpar o terreno sobre o qual pretendo divagar. Pois bem! Religiosidade, termo derivado da religião, tem primeiramente a ver com as relações de devoção que os seres humanos de diversas culturas mantem com os seres sobrenaturais, deuses, ancestrais e outras forças da natureza. No entanto, a religiosidade não implica necessária e absolutamente uma adesão formal a uma determinada religião. Trata-se de um sentimento que transborda o conteúdo de uma religião específica para contaminar outros aspectos do complexo cultural a qual pertence uma religião.

No que diz respeito às sociedades africanas, observa-se, além de sua rica diversidade, que o sentimento de religiosidade impregna os comportamentos em todos os domínios da cultura. E, neste sentido é um dado da africanidade que existe não apenas no continente pai, mas também em toda sua diáspora onde a religião representou o núcleo mais duro de sua resistência e em torno do qual se reestruturaram outros setores de sua vida no Novo Mundo. A africanidade não é uma essência misteriosa, não é um saber esotérico nem uma configuração característica; é um conjunto de traços culturais comuns a centenas de sociedade da África subsaariana. É uma comunidade que se fundamenta na similaridade de experienciais existenciais e numerosas trocas no interior do continente. O conteúdo da africanidade é o resultado do duplo movimento de adaptação e difusão (MAQUET, 1967, p.7-20).

O exercício que me cabe fazer nesta exposição seria identificar a existência da religiosidade além da religião e do sagrado, em outros domínios da cultura dentro do contexto da africanidade, ou seja, nas artes em geral (artes visuais e não visuais), nas instituições sócio-políticas, econômicas, nas relações com a natureza e o ecossistema, nos ritos de passagens e sacrificiais.

Começando pela relação com a natureza, por começar, que os povos africanos em contexto tradicional, estabelecem uma rigorosa hierarquia entre as forças: no topo está o deus único, não criado e criador, aquele que dá força e potência por ele mesmo. Ele dá existência, substância e acréscimo às outras forças. Depois dele vêm os antepassados divinizados ou orixás, fundadores dos clãs. Mais abaixo se encontram os vivos que por sua vez são ordenados segundo a ordem genealógica.

No plano inferior vêm os animais, as plantas e os minérios. A ética africana consiste, portanto, no reconhecimento da unidade do mundo e do agir para manter o equilíbrio das forças, da ordem e estabilidade. Desta concepção deriva a ideia do sagrado, fulcro de toda a vida africana, onde cada ser, cada coisa, possui uma força vital de energia divina. O ser humano está ligado à planta, ao animal, aos seres semelhantes vivos e mortos, ao cosmos através do ritmo vital, e ao deus através do sacrifício ritual. As religiões africanas estão centradas no sacrifício, que determina a comunhão dos vivos e dos mortos, porque a força vital do animal sacrificado flui através do sacrificador em direção ao antepassado e deste, de novo, em direção à comunidade que ele encarna (TEMPELS, 1947, p. 14-25).

Os antepassados e os mortos são intermediários entre o Ser humano e Deus. Pela sua concepção “animista”, o africano faz da terra uma pessoa, um gênio. O antepassado étnico, o primeiro cultivador e ocupante da terra, fez com este gênio um pacto, celebrado pelo sacrifício ritual. Este pacto não foi feito em nome pessoal, mas em nome de toda a comunidade que ele encarna. A família, a povoação, o grupo, não são, portanto, proprietários da terra, mas apenas beneficiários. Por isso, a terra é um patrimônio social sagrado e inalienável. A relação africana com a natureza é a expressão de uma simbiose consciente.

Nas poesias inspiradas pela caça, o caçador não se orgulha das suas proezas, em relação à presa, ele exprime simplesmente o louvor e respeito, pois o caçador e a presa desempenham os seus papéis no drama da existência. Portanto a natureza não é um inimigo que se tem

que vencer a qualquer preço. O africano sente-se parte integrante da natureza e sua ação inscreve-se num sistema de relações com o cosmos, com as plantas, com os animais e num sistema de relações sociais. O ser negro, desde sempre se apercebeu que no íntimo dos seres existe algo muito poderoso que os animais e que não pode ser descrito. Esta é a razão pela qual a religião africana foi intitulada animista: para os africanos tudo é sagrado. Tudo é habitado por uma alma, uma força ativa (METOGO, 1985, p. 85-91).

A força da imagem e da palavra gera o simbolismo. A participação vital. Sobretudo, precisa de simbolismo para patentear o seu conteúdo místico e ajudar a desenvolvê-lo depois de compreendido. A comunidade entre em contato com interação vital através dos símbolos, que se convertem em instrumentos importantes para reforçar a solidariedade. Todos os acontecimentos, desde o nascimento até a morte, estão envoltos em símbolos.

Cada coisa é sinal e sentido ao mesmo tempo. O seu mundo está cheio de símbolos, de coisas visíveis que significam e atualizam a realidade invisível. A relação com o mundo invisível e visível tem que ser através do símbolo, já que a realidade efetiva é mística e a realidade visível o seu afeto ou manifestação. Como o símbolo expressa a conexão com o mundo invisível, a religião tradicional se expressa pelo símbolo e com ele se vivencia. Símbolos, signos, gestos, ritos, ações, iniciações, técnicas, palavras e instituições formam o tecido simbólico africano. O símbolo negro-africano compreende vários elementos.

Como realidade visível, pode ser uma pessoa, como o chefe que simboliza a vida dos antepassados; um objeto como a pulseira dos chefes, que simboliza seu poder; uma ação, um gesto como elevar as mãos, uma palavra, uma fórmula, um nome como o do pepônio, que simboliza a unidade no sangue. Por isso, privar o africano de seus símbolos fundamentais, equivale a fazê-lo perder a consciência de si mesmo e arrancá-lo da realidade que o integra num sistema. A ordem simbólica faz parte de todo o processo dramático da existência africana. Enume-

ramos alguns dos símbolos negro-africanos. O nome significa a realidade íntima, defende a pessoa ou distrai as forças malévolas. O homem casado é como o solo que fecunda a terra, a mulher.

A oralidade concretiza-se numa infinidade de palavras-símbolos, já que a própria palavra é símbolo. A iniciação repousa numa simbologia profunda de morte e ressurreição. O mundo animal oferece uma simbologia variadíssima para a vida social, ética e pedagógica. Por exemplo, o leão, o hipopótamo e o búfalo simbolizam a fortaleza, assim como o elefante que também é realeza e sabedoria. A tartaruga é sabedoria, prudência e uma longa vida; a pantera, a força e a estirpe dos chefes. A hiena, a covardia; o antílope a agilidade e intrepidez, etc. Árvores, frutas, plantas, flores e sementes carregam inúmeros símbolos. A cruz simboliza os quatro pontos cardinais e os caminhos da vida e da morte, o nó e o laço, a força que ata e desata; o círculo simboliza a unidade e a infinidade da vida; o rombo, a feminilidade. O sol simboliza o rei. Há uma identidade simbólica entre céu-homem-sol-poder.

A lua, que propicia a caça e a chuva, recorda a vida. É rainha e os povos agricultores assemelham lua-terra-mulher-fecundidade. O foco, masculino, simboliza um princípio fecundante, morte, ressurreição, força, riqueza. A água, feminina, purifica, vitaliza, bendiz, cura, fecunda e faz germinar. As cores têm um profundo significado nos ritos sagrados, ações mágicas, cerimônias e artes. A cor vermelha equivale a sangue, guerra, vida, coragem, paixão, realeza. O branco é a cor dos antepassados; também afasta os perigos fatais e simboliza a inocência, a bondade, a alegria, a pureza e vitória. O verde, por sua relação com a natureza, simboliza a vida que triunfa sobre a morte; e o negro o sofrimento, a frustração, recorda a morte e o misterioso. O negro africano vive numa floresta de símbolos (ALTUNA, 1993, p.46-93).

Quase todos os estudiosos da arte africana colocam o acento sobre o aspecto utilitário dessa arte cuja relação com a religiosidade chama grande atenção. Certo, a abundância de estatuetas antropomórficas encontradas no conjunto da arte africana, assim como das máscaras

confirma certamente sua função mágico-religiosa. Mas existe também uma categoria de arte que reflete ou simboliza outras dimensões de vida: política, econômica, social, lúdica cuja utilização não está ao serviço da religião. Não entanto, esses objetos são contaminados pela religiosidade, tendo em vista a dificuldade de separar mecanicamente o profano do religioso, o religioso do político-social e do econômico.

Podemos perambular indefinitivamente por todas as esferas da africanidade para observar a religiosidade. Ela corre em filigrana nos meandros e labirintos escondidos das sociedades negro-africanas. Modela inconscientemente os comportamentos individuais e coletivos, independentemente das religiões universais à quais muitos aderiram. Como já o frisamos, a religiosidade foi transportada nos países da diáspora africana, onde resistiu e modelou a identidade desses países. A questão que há muito tempo se colocava era saber como pude se realizar essa resistência diante do rolo compressor do sistema escravista? Ou seja, que resistência era essa quando se sabe que a transplantação de homens e mulheres africanas no Novo Mundo operou um corte profundo e conseqüentemente uma ruptura com a estrutura social original! A partir dessa ruptura, que, hipoteticamente, teria provocado uma despersonalização, ou seja, uma perda de identidade, ficam colocados os problemas e as condições de continuidade dos elementos de africanidade por um lado, e a questão das novas formas recriadas ou ressignificadas no Novo Mundo e de como essas novas formas poderiam ainda ser impregnadas de africanidade, por outro lado. Todavia, houve um campo cultural muito resistente, no qual se pode observar nitidamente o fenômeno de continuidade dos elementos culturais da africanidade. Este campo, um dos mais estudado pelos especialistas é o das religiões das quais emana o fenômeno da religiosidade observados em todas as dimensões culturais.

Quem frequenta ou já frequentou as casas de culto ou de religiões de matrizes africanas não precisaria de muitas explicações para me entender. Mas vamos sair das casas de culto e das vidas de iniciados

para observar esse fenômeno. A arte afro-brasileira ilustra nitidamente a religiosidade que permeia a vida dos descendentes africanos e até contamina brasileiras e brasileiros de outras ascendências étnicas. Alguns exemplos: em sua obra, o escultor baiano, Agnaldo dos Santos, utilizou-se sistemática e conscientemente da temática negra e suas formas. Suas soluções plásticas lembram claramente a estatuária de muitos estilos da área banto, mas seus ícones remetem quase todos ao mundo religioso nagô-ioruba.

A obra do pintor Rubem Valentim é grandemente baseada na temática religiosa nagô-ioruba, no entanto, ela se estrutura em torno do construtivismo. No seu manifesto, ainda que tardio, o artista declara: “minha linguagem plástico-visual-signográfica está ligada aos valores míticos profundos de uma cultura afro-brasileira (mestiça-animista-fetichista). Com o peso da Bahia sobre mim – a cultura vivenciada; com o sangue negro nas veias – o atavismo; com os olhos abertos para o que se faz no mundo – a contemporaneidade; criando os meus signos-símbolos, procuro transformar em linguagem visual o mundo encantado, mágico, provavelmente místico que flui continuamente dentro de mim” (ARAUJO, 1988, p. 294).

Emanoel Araújo define sua escultura como “uma arquitetura de planos desenvolvidos com ritmos, tensões e cores. Não há aqui nenhuma ligação com o real, e sim com o pensamento plástico e estético de um artista vinculado às suas raízes brasileiras e ao caldeamento que somos todos”.

Por seu lado, Clarival de Prado Valadares, interrogado sobre o artista, disse: “Ele é um artista do mundo contemporâneo no mais amplo sentido do humanismo. A África lhe interessa na medida em que possa suprir motivações e atributos universais, do mesmo modo que ele também pesquisa e acolhe a linguagem estética de qualquer outra área – não é, pois, um pesquisador de símbolos, mas apenas um artista criador capaz de juntar origens para alcançar o universo (...). Filho de Ogum, cuja essência está inserida em suas peças, as raízes africanas

na sua arte vêm ampliar os limites de humanismo e do universal” (MUNANGA, 2000, p. 106).

Ronaldo Rego, falando de sua própria obra, disse: “Eu acho que meu trabalho é sincrético. Ele absorve símbolos das duas religiões, do candomblé, que é uma religião fechada, de princípio meio ao fim, e da umbanda, que é brasileira. (...) símbolo das cores que se articulam em suas esculturas e construções escultóricas remete eloquentemente ao poder de cada grupo de orixás afro-brasileiros. Assim, o preto representa a potência da vida; o branco o ato da vida surgindo desta potência, e o vermelho a própria vida em sua plenitude. Entre os elementos formais tem-se a cabaça, algumas formas geométricas, estrela, meia-lua, peixe, pomba, figos, máscara zoomorfas, etc.” Embora façam parte dos símbolos universais, esses elementos recebem na obra de Ronaldo Rego, uma leitura específica que recoloca o afro-brasileiro dentro do universo; a cabaça, por exemplo, em várias sociedades africanas simboliza o útero em que se elabora a vida (MUNANGA, 2000, p. 106).

Paralelamente ao último artista, que combina a temática da cultura afro-brasileira, em especial; a religião, com as soluções plásticas africanas, podemos destacar numa direção original cheia de autenticidade a obra de Mestre Didi, uma obra que, pela complexidade e riqueza de vida do próprio artista, está ainda a ser estudada exaustivamente. Parafraseando José Marianno Carneiro da Cunha, na arte de Mestre Didi “o ícone africano tem resistido a todas as transformações aculturativas no Brasil, e pode comunicar-se ainda com a força do idioma original (...) que extrapola o indivíduo e falar dos valores constantes de uma cultura, falando, nesta medida, também por todos” (MUNANGA, 2000, p.107).

Finalizando, diria que essa religiosidade que corre em filigrana na obra de Mestre Didi e de tantos outros artistas afro-brasileiros encontra sua primeira origem nas religiões brasileiras de matriz africana. Hoje ela marca cotidianamente nossos comportamentos e faz parte de nossa identidade coletiva. Essa religiosidade está nas rodas de samba e capoeira.

eira, em nossas danças e músicas, na culinária, nas ervas medicinais de uso no candomblé, na etiqueta, etc.

Finalmente, coloca-se a questão de saber como e por que esses valores civilizatórios que pertencem a ancestralidade de uma África em plena evolução cultural, uma África que não existe mais hoje, podem servir de referência para educação brasileira? Num mundo globalizado, onde os jovens de todas as sociedades contemporâneas estão conectados a internet e às redes sociais, o que serviria uma educação baseada numa ancestralidade longínqua e divorciada de seus interesses materiais e espirituais? A questão de saber quem somos, de onde viemos e por onde vamos se coloca cada vez mais com muita força no mundo de hoje apesar da globalização homogeneizante.

Ela tem a ver com o processo de construção das identidades coletivas cujo vínculo com os valores ancestrais são necessárias, embora não os vivamos. A ancestralidade brasileira é múltipla: ela é indígena europeia, africana e asiática, pois remete a todas as raízes culturais formadoras do Brasil de hoje. A crítica ao modelo de uma educação eurocêntrica e a busca de uma educação pluricultural inclusiva que tem a ver com a rica diversidade brasileira, convida ao resgate de raízes culturais da ancestralidade africana e indígena que foram rechaçadas na educação dominante. Daí a necessidade de reinventar o passado para entender o presente e projetar o futuro.

REFERÊNCIAS

- ALTUNA, P. Raul Ruiz de Asúa. *Cultura Tradicional Bantu*. 2. ed. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1993.
- ARAÚJO, Emanuel (ed.). *A Mão Afro-Brasileira: significado da contribuição artística e Histórica*. São Paulo: Tenenge, 1988.
- DIOP, Cheikh Anta. *Les Fondements Économiques et Culturels d'Um État Fédéral d'Afrique Noire*. Paris: Présence africaine, 1974.
- METOGO, Eloi Messi. *Théologie Africaine et Ethnofilosofie*. Paris: L'Harmattan, 1985.
- MUNANGA. Arte Afro-Brasileira: O que é, afinal? In: *Arte Afro-Brasileira. Mostra do Redescobrimento*. São Paulo: Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, 2000.
- TEMPELS, Placide. *La Philosophie Bantoue*. Paris: Présence Africaine, 1947.

Educação e Religiões Comparadas

Ernst Jean-Robert Michel¹
Tradução Márcia Pessanha

Dado que nos encontramos numa jornada de reflexão sobre *EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS*, é legítimo trazer a seguinte pergunta: O Brasil é um país laico? (...) Em que a população professa diferentes religiões; e, por isto, não tem sentido ministrar nas escolas públicas o ensino religioso com caráter confessional e sim com o caráter cultural em que os estudantes tenham oportunidade de estudar, com enfoque comparado, os princípios básicos de cada uma das principais religiões professadas pela população brasileira. Isto pode ser chamado de “estudo das religiões comparadas”.

O estudo das religiões comparadas é muito vasto. Para não aborrecer-vos logo no início, a linha que vou seguir nesta apresentação vai em direção do que poderia interessar-vos numa perspectiva de educação e de relações raciais.

Apesar de não ser um especialista, é possível desenvolver uma análise ética e teológica². Minha formação e meu trabalho na Universidade de Montreal não se dão no confronto, mas debatendo com assuntos provindos de cada horizonte religioso. Vários horizontes devem ser contemplados porque as denominações religiosas se desdobram - e os cientistas das religiões ou teólogos levam em conta todo aspecto relevante nelas.

1 OBS.: A presente publicação é fruto da Jornada Educação e Relações Raciais do Penesb/ Faculdade de Educação-UFF, em novembro de 2016, e divide-se em duas partes: 1ª- resumo da Conferência Educação e Religiões Comparadas; 2ª- texto extraído do capítulo Teologias Africanas no Brasil, da tese de doutorado do autor e traduzido por Márcia Pessanha.

2 O estudo desta problemática é sempre abordado na nossa universidade. Porque numa sociedade pluralista dentro de um universo de comunicação e de redes, o estudo das religiões constitui um desafio tão importante que não dá para passar sem olhar.

Meu campo de pesquisa analisa discursos e realidades deste tipo que denotam traços característicos da afrodescendência. Sinto-me bem num contexto como esta jornada de educação e relações raciais. Também, num compromisso de reflexão neste Brasil pluricultural/multicultural e mestiço, é sempre bom estar atento aos caminhos de libertação das pessoas.

1. Religiões Comparadas (comparative religions, 1893)

É um campo de estudos das ciências da religião que permite analisar diferentes manifestações do fenômeno religioso a partir de temas comuns (rituais, aspectos semelhantes, etc.). O objetivo maior deste exercício é chegar ao diálogo inter-religioso.

Não sou especialista de estudos específicos das religiões comparadas, portanto, não entrarei no mérito destes estudos que tratam do campo científico da religião. Entretanto, minha pesquisa durante o doutoramento me habilita a falar de certos estudos inter-religiosos numa perspectiva intercultural, tratando-se da negritude. Minha linha de pesquisa vai na direção do diálogo inter-religioso. De toda maneira, numa sociedade como a do Brasil, todas as religiões acabam por se cruzar.

Portanto, apresento-vos as religiões em dois aspectos fundamentais (ou mais nuances?): positivo e negativo. A religião é como eletricidade. Pode-se ver a religião como opressora ou como libertadora. Como explicar que a religião vai nestas duas direções? Por causa disto é que é preciso estudar estes aspectos para não cair em ciladas.

2. Opressão/libertação

Ver a religião como opressora porque aquele grupo religioso que ampara os empobrecidos em gestos de solidariedade arrasta o sujeito para sua instituição. Só que lá tem uma estrutura com hierarquia. Encontra-se uma libertação de uma situação de calamidade, mas se expõe também à dominação dos que têm o controle destas ações. Os movimentos religiosos que não fazem a análise crítica do racismo ou

do sexismo, das injustiças sociais, etc. correm o risco de alienar. Somente a caridade não basta.

Ver a religião como libertadora porque todo ato religioso em si procede de uma força libertadora, é o ponto forte que deve ser exposto. Os movimentos de libertação nas religiões ganham a ser conhecidos por educadores porque ajudam a trilhar, em diversos campos, caminhos de libertação do racismo ou do sexismo, etc. O aspecto libertador a ser posto em evidência lembra que os negros se serviram, entre outros fatores, da religião para chegar ao espaço quilombola³. Esta leitura libertadora do cristianismo é importante para os agentes de educação, porque permite apresentar dignamente as referências às religiões de origem africana, praticadas em segredo num mundo colonial.

3. Pluralismo

3.1. A identidade negra é também religiosa

A consciência negra passa pelo aspecto religioso. A afrodescendência no século XXI necessita elucidar o trajeto das religiões na luta pela igualdade, quando avalia a história que nos foi contada⁴. Por isso que o caminho de libertação há que desvendar esses trilhos.

Por outro lado, reconhece-se que o negro e as religiões são um assunto complexo por si só. Historicamente, sabe-se que a religião passa todos os estratos da vida do negro na sociedade. Sua relação estreita com a religião se manifesta na sua maneira de ser inteiramente, pessoa física, cidadão ou ser religioso com toda a diversidade que os levantamentos referem. A identidade negra está ligada às suas tradições culturais como com as espiritualidades africanas e afrodescendentes. Muitos concluem que viver na diversidade nunca foi problema para o ser negro⁵.

3 Cf. Agenor Brighenti descreve a teologia da libertação no seus últimos passos na direção do negro, da ecologia...

4 A missiologia dos séculos da escravidão era apoiada por colonizadores.

5 Cf. Prof. Kabengele MUNANGA, Antonio Aparecido da SILVA, Heitor FRISOTTI, Vilson Caetano de SOUSA, etc.

O poeta negro caribenho Aimé Césaire é um retrato relevante para iniciar uma apresentação. Ele que, na década de 1930, deu-se conta da desigualdade que assola os negros na Martinica, assumiu sua negritude pondo em evidência o racismo e o colonialismo. O conjunto de sua obra, quando trata do “viver na diversidade”, revela que as culturas são o berço das religiões.

3.2. Pluralismo religioso

Para viver na diversidade apontam-se análises éticas e teológicas. Hoje, a religião muitas vezes desempenha mais o papel de cultura e força civilizatória do que propriamente de credo e de adesão que configura a vida.

Essa análise crítica é importante para um olhar mais aberto. Pois a ambivalência das religiões que reproduzem relações de poder opressor não pode ser ignorada. Sem falar das teses históricas de inferiorização e demonização de certas religiões⁶. Embora não existam mais os modos de repressão do passado, as relações de poder levam a resultados semelhantes. Isto pode ser compreendido olhando para as religiões afro-brasileiras.

O sincretismo brasileiro tem muitos especialistas para analisá-lo⁷. Como não sou, apenas constato a existência do sincretismo. Em todo caso, ele configura o campo religioso brasileiro. Os diferentes ensinamentos religiosos no Brasil coabitam de forma harmoniosa? Umbanda, candomblé, espiritismo, igreja católica, igrejas evangélicas ou pentecostais, etc.

3.3. Religião e política

A atualidade da laicidade no Brasil, a separação entre Estado e Religião se desenvolve aos poucos. O Brasil é considerado um Estado laico. No entanto, é claro que as diferentes confissões religiosas com-

⁶ Heitor FRISOTTI, p. 112.

⁷ Cf. Prof. Kabengele MUNANGA; Heitor FRISOTTI e outros.

põem-se de pessoas fazendo parte da sociedade brasileira. Logo, entende-se que podem surgir questões éticas e religiosas que são atuais. O Brasil não é o povo das três raças? Supõe-se, assim, que essa diversidade gere pluralidade das expressões culturais e religiosas. As religiões podem dialogar, alienar ou oprimir essas expressões. Sabe-se pouco das análises étnicas nas diversas religiões presentes no Brasil antes dos anos 1960. A inculturação não foi sempre presente.

3.4. O exemplo do pentecostalismo

Tanto as tradições mais antigas e institucionalizadas como também os novos movimentos religiosos, que a cada dia inventam novas sínteses, para expressar a busca do ser humano, de hoje, por Deus e sua nomeação revelam a realidade religiosa do Brasil. Observam-se os movimentos pentecostais que nem sempre se definem claramente. Igrejas mais leves (em todos os sentidos do termo)? Igrejas mais democráticas? Igrejas menos exigentes? Igrejas que investem mais no trabalho com a afetividade das participantes?

3.5. As religiões no Brasil

A situação das religiões que compõem a diversidade religiosa no Brasil tem sido um dos tópicos de recenseamento realizado pelo IBGE que, nas últimas décadas, tem provocado grande interesse, não somente dos cientistas sociais e teólogos, mas, também, das mídias e da população em geral. Isto porque as três últimas edições do Censo têm revelado reconfigurações no histórico campo religioso brasileiro: diminuição de brasileiros que se identificam como católicos, aumento significativo do número de evangélicos e daqueles que se dizem sem religião.

Um Atlas da filiação religiosa e indicadores sociais no Brasil foi organizado por pesquisadores do IBGE. Esta documentação traz claramente a novidade do crescimento das igrejas evangélicas e a diminuição crescente do número de fiéis da igreja católica.

Maria Clara Lucchetti Bingemer (PUC-Rio) escreve sobre a pesquisa feita para saber o estado da laicidade no Brasil de hoje⁸. Neste artigo, ela mostra o que era antes, e como o estado laico proclamado começa a se estabelecer. Todavia, o fenômeno importante do crescimento do pentecostalismo deve ser bem analisado, em sua opinião. Com estatísticas comparadas com dados do IBGE foi demonstrado onde e quantos representam cada corrente.

A dificuldade para definir o estado laico no Brasil ou fora talvez seja um sinal da necessidade de se repensar com mente sempre aberta. Pois parece possível enxergar as mudanças sem ser ingênuo diante da diversidade. Assim, o debate sobre as religiões pode ser conclusivo. Para que não seja um campo de disputa e de aparelhamento do instrumento chamado a estabelecer um equilíbrio, aponto para uma definição de pluralismo religioso, inculturação libertadora e pós-colonialismo.

4. Teologias africanas no Brasil

O objeto formal da presente pesquisa é a reflexão teológica negra nas obras publicadas pelo *Atabaque*⁹ no Brasil. Nela são analisadas convergências e divergências de três paradigmas teológicos nos textos de 1986 a 2004. Tratando-se de teologias negras, houve o cuidado de evidenciar o conteúdo e sua evolução para apresentar o que elas podem oferecer de particular. A questão central da investigação é: quais são as bases e os conteúdos das teologias negras desenvolvidas no Brasil?

Esta pesquisa evidencia o movimento da negritude no século XX, principalmente formado pelo triângulo África, Europa e América, que deu a conhecer seu projeto de solidariedade entre os Negros, por intermédio de um bom número de escritores negros: Cheikh Anta Diop (Senegal), Aimé Fernand David Césaire (Martinica), William Edward

8 Maria Clara Lucchetti Bingemer apresentou um ensaio sobre alguns aspectos religiosos do censo brasileiro de 2010. La charismatisation de la religion. Une prise en compte de la diversité religieuse par la théologie au Brésil.

9 Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, em São Paulo.

Burghardt du Bois (Estados Unidos da América), Jean Price-Mars (Haiti), Abdias do Nascimento (Brasil), etc.

As teologias negras se desenvolveram em diversas regiões do continente africano, principalmente na África Negra, e se expandiram cada vez mais. As teologias negras dos Africanos Americanos, nos Estados Unidos, se afirmaram, depois de alguns decênios, sob a influência de obras sobre Teologias Negras de alguns escritores, como, por exemplo, *Libertação e Justiça* de James Cone e vários outros. E o que dizer da América Latina e do Caribe, onde há uma reflexão teológica em que muitos afrodescendentes são os autores? Lá está a questão de onde se retira o sujeito abordado, no presente trabalho, no contexto do Brasil, a fim de apresentar a novidade de sua visão teológica.

Temos três paradigmas que orientam as análises: o paradigma da “inculturação” libertadora; o paradigma pós-colonialista ou anti-colonialista e o paradigma do pluralismo religioso. O paradigma da “inculturação” libertadora se define sobre a necessidade de assumir a herança africana das culturas afrodescendentes, numa perspectiva de salvaguarda e de valorização das raízes culturais. Ele se baseia no fato de as teologias afro-americanas serem necessariamente teologias da “inculturação” e “inculturação” das teologias. Com efeito, a reflexão teológica afro-americana, no Brasil, assume um aspecto histórico e crítico, assimilando os dados da cultura e estabelecendo uma relação entre fé e cultura. Este paradigma insiste sobre a evangelização colonizadora, realizada no passado, e pretende ser instigador do projeto de uma evangelização libertadora. Este paradigma permite também juntar os recursos das teologias negras às raízes culturais afrodescendentes. No Brasil, aproveita-se desta cultura afrodescendente com o fim de construir atitude e consciência negras.

O paradigma pós-colonialista ou anticolonialista consiste em um movimento de autodeterminação do povo negro, que conjuga a resistência e a libertação como uma busca permanente de justiça. Este movimento visa essencialmente o pós-colonialismo, ou seja, a eman-

cipação de toda situação de opressão, que existiu no passado, sob forma de escravidão, e existe até hoje sob a forma de preconceitos raciais e de discriminação, que mantêm os afrodescendentes numa pobreza endêmica, em que eles são marginalizados. Este pós-colonialismo é, a princípio, um discurso elaborado por um indivíduo ou um grupo que é parte atuante da luta. Expressa uma busca permanente de liberdade plena e de dignidade, com uma conduta de solidariedade. Este movimento também distingue o papel dos ativistas, que assumem as rédeas do pós-colonialismo na comunidade dos intelectuais e se define pelo destaque sobre os efeitos da abolição da escravidão. Esta dimensão política se traduz pela defesa e pela promoção de ações afirmativas, em reparação pelos maus tratos causados aos afrodescendentes. Daí, então, as reivindicações sociopolíticas das populações negras: a questão identitária e étnica; a questão linguística, a questão solidária e a questão da alteridade no processo da escritura solidária; a recusa do racismo antinegro; o estudo das estruturas da colonização e da neocolonização ou pós-colonização; a perspectiva de uma comunidade negra ou comunidade afro-americana; a conquista da liberdade, etc. Este pós-colonialismo afrodescendente é, antes de tudo, uma recusa da situação de empobrecimento e uma elaboração de um projeto de libertação, de mudança e de justiça, que visa à instauração de uma nova ordem política e socioeconômica. Nova ordem que vai em sentido inverso ao do regime colonial.

O paradigma do pluralismo religioso consiste em evidenciar uma visão teológica, que leva em conta o sujeito do diálogo com as religiões de matrizes africanas, muito ligadas às culturas afrodescendentes. Os cristãos afro-católicos e os cristãos afro-evangélicos, de visões diferentes, reconhecem que estas religiões de matrizes africanas são próximas das práticas religiosas e espirituais dos afrodescendentes, levando-se em conta o candomblé como religião, e outras religiões não cristãs, mas presentes e enraizadas na cultura das populações negras do Brasil. Este paradigma introduz uma dinâmica do reencontro numa perspec-

tiva de diálogo, que considera o contexto multicultural e pluricultural do Brasil, localizado nas Américas. Considera também o quadro da diversidade da comunidade negra, sob o prisma da complementaridade e da abertura.

A presente pesquisa enfatiza a aplicação do método “Ver – Julgar – Agir” na reflexão afro-brasileira. Em suas análises, alguns autores seguem o esquema ternário como fio condutor: uma leitura da conjuntura, seguida de uma leitura de fé sobre os dados concretos, colocados no presente, para propor pistas de reencontro, de celebração, de solidariedade, etc. (ATABAQUE, 1986 a 2004; CHR, 1991 a 1999; SILVA, 1997-2004). Segundo eles, este procedimento metodológico deve permitir a “inculturação” porque a reflexão é determinada pelas culturas. As dificuldades encontradas com mais frequência são as de definir as culturas, ricas em diversidade. Este procedimento, ligado à atitude pós-colonialista de outrora, permitiu aos escravos utilizar estratégias, seguindo os caminhos de uma história de luta, de negociações e de conflitos, que aquelas mulheres e homens negros tiveram que empreender a fim de manter suas identidades. E o espírito de interpretação é o que os reenvia aos ancestrais.

A interpretação feminista é também empregada como método pelas “teólogas” do Brasil e é essencial para os contextos brasileiros. As teólogas feministas e negras apresentam uma conduta particular, em complementaridade com o método indutivo. Além da indução, elas colocam no centro das preocupações a situação concreta das mulheres, algumas triplamente discriminadas, enquanto Mulheres, Negras e Pobres.

A pertinência do gênero nas reflexões afro-feministas se exprime como um protesto de existência, como uma reivindicação de justiça e como uma função crítica permanente. Assim, a posse da palavra pelas mulheres no cerne da reflexão confirma um aspecto constitutivo da produção teológica negra e alarga os horizontes das teologias negras. Para Sílvia Regina de Lima e Silva, esta abordagem segue as fases na experiência afro-brasileira (SILVA, 1997). A primeira é aquela da desco-

berta das mulheres como sujeito histórico oprimido. A segunda consiste na feminização das categorias em Teologia. E a última fase é a de pôr em evidência o desafio de repensar as questões das identidades femininas (teológica, antropológica, cosmológica, etc.). Sílvia Regina compartilha com Sônia Querino dos Santos a conduta afro-feminista que valoriza a corporeidade (SILVA-2004, SANTOS-2004).

5. O contexto dos Afro-Brasileiros

Das origens na África aos quilombos

A questão das teologias negras no Brasil passa por sua herança africana (história, culturas, religiões, etc.), o que é preciso levar em consideração. Com efeito, as particularidades da África são aspectos fundamentais que precisam ser estudados. De onde vêm os Negros do Brasil? Para compreender e responder a esta interrogação, as teologias afro-brasileiras se apoiam nos estudos sobre o percurso do tráfico dos escravos e sobre o desenvolvimento econômico do Brasil, a partir da exploração da cana-de-açúcar, do algodão, do café e do cacau. A trajetória escravista remete principalmente à África atlântica. No cenário da ação dos negreiros com os povos africanos de diversas etnias e de tradições culturais diferentes (Banto, Nagô, Gege, Igbo, etc.), distinguem-se também sete línguas Banto e uma pluralidade de dialetos, de onde são percebidos traços de certas regiões do Brasil. O antropólogo Kabengele Munanga declara que o Negro Africano resistiu no Brasil e contribuiu para a formação da cultura brasileira atual (MUNANGA, 1989). Vários autores se preocuparam com o deslocamento da população que ocorreu durante o período colonial, de 1500 a 1822, e durante o período imperial, de 1822 a 1889, que se reporta à herança histórica da escravidão (MOURA, 1989). É interessante notar que essas informações aparecem no texto de um teólogo negro do Brasil, publicado nos cadernos de CHR no Haiti. José Maria Pires que trata do tema da perda de identidade religiosa declara:

A cultura dos negros desempenhou importante papel na formação da brasilidade (...) A sociedade brasileira,

apesar do racismo, não conseguiu evitar a transmissão pela mãe negra da cultura africana, graças ao leite que nutria os recém-nascidos do senhor branco. A África está presente nos costumes, na alimentação, na pintura e no modo de amar do Brasileiro (PIRES, 1992, p.101).

A autonomia da sobrevivência seria um dos traços da resistência heroica dos Quilombolas, que representa uma página interessante da luta de libertação dos oprimidos (PIRES, 1992, p.104). Reconhecendo o terreiro como outra grande dimensão da cultura africana transportada para a América (PIRES, 1992, p.105), o autor enumera certos aspectos desta tradição que sublinham a pertinência das identidades culturais e religiosas dos Negros.

Para Munanga, Moura, Pires e vários outros pensadores afro-brasileiros, o continente negro africano, sua herança e suas histórias são imprescindíveis para se compreender o contexto brasileiro. As teologias negras brasileiras se referem à história geral dos países africanos que forneceram escravos (MUNANGA, 2007). No Brasil, o essencial do trabalho de pesquisa da diáspora negra referente à África sob diferentes aspectos (econômicos, culturais, políticos, religiosos, etc.) não se limita a uma especulação acadêmica, mas reforça, sobretudo, as identidades dos afrodescendentes. Este passado dos Negros é marcado pela resistência e por um projeto histórico:

O negro escravo era realista. Os planos que ele concebia para sua liberdade não eram simplesmente um retorno ao passado; tratava-se de buscar sua identidade (...). As bases do projeto negro tinham como objetivo a liberdade, a terra para trabalhar e a autonomia. Em todos os países onde a escravidão reinava, o Negro procurou sobretudo e a todo preço a liberdade.(ASETT, 1980, p. 13 e 15).

Os Negros oprimidos queriam uma identidade inclusiva. Mantendo a integridade de suas raízes culturais e religiosas, eles assumiam as riquezas dos povos, que eles reencontravam no continente americano. Os dados históricos fazem menção a uma prática constante de solida-

riedade, com o objetivo de recuperar a liberdade deles. Com efeito, esses homens e essas mulheres negras que se solidarizam contra o inimigo comum, a escravidão, constituem um dos componentes do contexto multicultural e pluricultural do Brasil. Mas os aportes da cultura africana só começaram a ser percebidos no Brasil a partir da abolição da escravatura, no final do século XIX. Entretanto, mesmo sabendo que a riqueza do Brasil colonial e imperial foi construída pelas mãos dos Negros, tornados escravos, a extinção legal de toda forma de trabalho escravo no país projetou a população negra numa condição precária de existência. A falta de inserção social e a discriminação prejudicaram a preservação da herança africana na tradição afro-brasileira.

Além disso, boa parte dos documentos sobre a escravidão foi destruída, o que provoca uma lacuna histórica sobre os dados dos povos africanos chegados ao país. Raimundo Nina Rodrigues e outros autores registraram tal realidade (BASTIDE, 1967; VERGER, 1978; ASETT, 1980; PIRES, 1997; MOURA, 1989; SOARES, 2003; SOUSA JÚNIOR, 2004). Apesar dos preconceitos contra os Negros, Rodrigues partiu de seus locais de origem para explicar a presença dos Africanos no Brasil (RODRIGUES, 1988). Com efeito, na sequência de seus estudos, há um apelo ao reconhecimento das contribuições da cultura africana perceptível em muitos dos autores citados.

Observa-se que os escravagistas utilizavam um método que consistia em provocar uma ruptura com o passado do Negro, tornado escravo. Esta prática escravocrata ainda perdura e é motivo de indignação dos afrodescendentes em seus esforços para construir a África de seus sonhos, através dos quilombos. Entretanto, se, no início, eles mantinham a esperança de um retorno à África, isto se transformou a seguir em uma resistência ao sistema escravocrata. Por isso é que as teologias negras no Brasil são um elemento sociopolítico, no sentido de combate contra o sistema estabelecido, e se situam na linha das reivindicações antiescravistas, que lutavam também contra este gênero de sistema (ATABAQUE, 1992). Por exemplo, o Instituto do Negro (IN) constitui

uma referência no desenvolvimento de um trabalho de intervenção no Brasil (São Paulo), a partir dos Agentes da Pastoral dos Negros (APN). Esta iniciativa fornece um retrato da negritude brasileira.

No dia 13 de maio de 1888, foi assinada a Lei Áurea, que declarava livres todos os escravos do Brasil. Porém, a situação dos milhões de afrodescendentes do Brasil continua ainda, em nossos dias, em situação desfavorável. De acordo com a explicação de Kabengele Munanga,

A lei de 1888, suprimindo a escravidão, não foi acompanhada de medidas que pudessem preparar os ex-escravos e seus descendentes para entrar no mundo livre. Tais medidas teriam constituído o início do que chamamos hoje de políticas públicas de benefícios para a população negra. Os negros, formalmente livres, viveram desamparados, sem nenhuma garantia de assistência obrigatória e sem as possibilidades de aproveitar as ocasiões de oferta para instituições de trabalho livre. (MUNANGA, 1996, p.82).

Com efeito, quase um século mais tarde, as pesquisas sobre o racismo estrutural denunciam o fato de que sobre 10 pessoas pobres no Brasil, 7 são negras. José Jorge de Carvalho apresenta uma pesquisa quantitativa detalhada, a mais completa feita no Brasil, sobre o efeito da condição racial nas trajetórias individuais, familiares e coletivas no Brasil, sintetizando a série histórica dos recenseamentos populacionais do século XIX (CARVALHO, 2005, p.21). Cruzando os indicadores socioeconômicos (salário, emprego, escolaridade, classe, idade, situação familiar) das regiões com suas características raciais, durante um período de mais de 70 anos (desde 1929), os pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), instituto que pertence ao Ministério do Planejamento do Governo Federal do Brasil, chegaram à conclusão indiscutível de que no Brasil a condição racial é sistematicamente um fator de privilégios e de vantagens para os Brancos e de desvantagens e de exclusão para os Negros (pretos e pardos). Eis alguns dados que eles nos revelam:

- A população brasileira tem aproximadamente 180 milhões de habitantes (na época da pesquisa). A população negra está na proporção de 47%, 84,6 milhões, com 7% de pretos e 40% de pardos;

- 25 milhões de seres humanos no Brasil vivem sob o estado de pobreza, condição definida como a daqueles que não consomem a quantidade mínima de calorias recomendadas pela ONU. Desses, 25 milhões (70%) são Negros;

- 58 milhões de brasileiros vivem na pobreza (um mínimo de 200 reais, mais ou menos 100 dólares por mês); desses, 63% são Negros;

- Com relação à distribuição de renda entre os 10% mais pobres, 70% são Negros e 30% são Brancos. Dos 10% mais ricos, 85% são Brancos e 15% são Negros. (CARVALHO, 2005)

A partir desses dados, conclui-se que no Brasil a pobreza tem em geral uma cor: a dos Negros. Além disso, os mais miseráveis entre os miseráveis brasileiros são Negros. Paralelamente ao enegrecimento da pobreza, há o branqueamento da riqueza. Outros dados também indicam a desigualdade entre Brancos e Negros, de acordo com a idade:

- A pobreza atinge 51% de crianças brasileiras, mas o índice é bem alto para as crianças negras (65%) e mais baixo para as crianças brancas (38%);

- Para cada 100 crianças brancas em situação de pobreza, existem 170 crianças negras em situação idêntica;

- de 7 a 14 anos, a porcentagem de pobres com relação aos Brancos é de 33%, enquanto a dos Negros é de 61%;

- de 15 a 24 anos, 47% dos Negros e 24% dos Brancos vivem a pobreza (CARVALHO, 2005).

Esses números mostram uma situação crônica de miséria junto aos Negros, desde o nascimento. Tal diferença não vem simplesmente do nível dos salários, mas também da discriminação racial. Para manter a relação entre cor e pobreza, entre cor e riqueza, os pesquisadores do IPEA observaram crianças de 11 a 14 anos, do sexo masculino, pertencendo

cendo ao grupo dos 25% mais pobres do Brasil. Entre os garotos brancos do grupo, 44,3% prosseguem na 2ª fase do curso primário, enquanto entre os garotos negros, apenas 27,4% continuam os estudos nesta fase. A conclusão é clara: ser Negro no Brasil significa ter menos acesso à educação que os Brancos.

No século XX, segundo os mesmos dados, a educação no Brasil melhorou, mas sem modificar a situação entre Negros e Brancos.

O discurso teológico dos Negros coloca a questão: o que fazer com esta diferença: mantê-la ou reduzi-la? E de que jeito? As ações afirmativas seriam (são) necessárias para promover a igualdade racial (Cf. ABPN/NEAUFs Car/CERTD). Neste sentido, o estatuto da igualdade racial é a maior reivindicação diante da intolerância histórica do Estado, em detrimento das populações afrodescendentes. Uma exclusão que se estende desde a época colonial e que continua até a expansão atual do capitalismo neoliberal. Não é um fato anódino o Brasil ter sido um dos últimos países a abolir a escravidão. O ato foi uma decisão mais jurídica e política que social, pois, após a abolição, os escravos explorados e despojados não tinham condições favoráveis de sobrevivência. O que explica que um século mais tarde o país seja classificado pelo programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) como país médio no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em razão da desigualdade denunciada.

Tais reivindicações são também levantadas no Dia Nacional da Consciência Negra, instituído pelas comunidades negras do Brasil desde 20/11/1978. Esta data marca o assassinato, em 1695, de Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência contra a escravidão. Os Negros do Brasil têm como herói a figura carismática de Zumbi dos Palmares, considerado o principal líder do Quilombo dos Palmares, no século XVII. A experiência de Palmares é também considerada como o maior sonho de liberdade e de dignidade, porque para os Afro-Brasileiros celebrar este personagem é afirmar sua consciência de pertencimento à herança africana, que vai além dos traços étnicos, pois implica em uma busca

constante de dignidade. Porém, esta comemoração só é feita em 10% das cidades do país (dentre 350), segundo a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR). Se durante o período colonial as atividades sociais ou religiosas dos Negros se passavam nas confraternizações e nas Congadas, os quilombos e os terreiros atuais e cada vez mais organizações oficiais celebram o dia. Assim, José Maria Pires escreveu:

O Terreiro e o Quilombo, que no passado, preservavam a identidade dos escravos negros, são agora fonte de inspiração para os que hoje lutam para ter um lugar na sociedade moderna. No Terreiro cada Negro era uma pessoa, tinha um nome, uma história, uma família, ancestrais; cada um era consagrado a um Orixá que se manifestava nele. No Quilombo, os negros se organizavam como pessoas livres com deveres e funções que visavam ao desenvolvimento da comunidade negra. (PIRES, 1992, p.107)

Os afro-brasileiros católicos organizaram uma Pastoral Afro-Brasileira (PAB, em 13/11/1996), regida por um documento de estudos, fundamentado pela Conferência Nacional dos Bispos (CNBB) e que prega:

A tradição cultural afro-religiosa encontra na comunidade a maior expressão de sua vivência. Os trabalhos, as festas, as atividades religiosas, tudo está ligado à participação da comunidade. Deus se manifesta nos movimentos comunitários. (CNBB, 2002, nºs 31 e 33).

Para se solidarizar com o povo negro, marcar o ato da abolição da escravidão e discutir a memória histórica do país, uma campanha da fraternidade (CF) com o tema “Escute o clamor deste povo” foi lançada em 1988, a fim de:

Acolher com espírito aberto as justas reivindicações dos movimentos indígenas, da consciência negra, das mulheres e de outros (...) e se esforçar para trabalhar na defesa das diferenças culturais, com uma atenção especial para as populações afro-brasileiras e autóctones (CNBB, 1999; cf. SD, 1992, nº 248).

5.2. A presença negra nas regiões do país: quilombos e quilombolas

Quilombola é um termo brasileiro para designar uma pessoa que nasceu e que vive em um território Quilombo. Ele conserva seus direitos fundamentais e deveres cidadãos do país. Os territórios quilombolas são também chamados de “Terra de preto”, “Terra de Santo”, “Mocambo”. Quilombos e Mocambos, comunidades negras rurais e Terra de Preto são os termos habituais que designam a realidade dos quilombos.

Os quilombos são habitados por descendentes de Africanos, escravos, ex-escravos que mantêm vínculos de parentesco entre eles. Estes descendentes de Negros escravos, tornados livres, vivem nesses espaços, conservando suas tradições ancestrais, que evoluem de acordo com as regiões. Neste sentido, o termo Quilombo é referência nas teologias afro-brasileiras e subentende as realidades das línguas Banto e Nagô. Ele significa “campo de iniciação”, no sentido das línguas angolanas e representava uma forma de organização política e social importada de Angola. No passado escravocrata brasileiro, os Nagôs ou Sudaneses, como os Bantos, resistiram nos quilombos. As autoridades coloniais, dos séculos XVII e XVIII, consideravam os quilombos como habitações de escravos negros fugitivos, em locais montanhosos e despovoados. Porém, para os Negros, o quilombo era uma forma de organização sociopolítica comunitária alternativa, que contrastava com o sistema de dominação escravocrata. Era um espaço aberto para os marginalizados e excluídos da sociedade (oprimidos, indígenas, negros, brancos pobres, etc.). Compreende-se, assim, como o modelo de quilombo pôde receber a influência de outros grupos, daí seu caráter pluricultural: um lugar de justiça, de fraternidade e de vida em conjunto inter-racial, fortemente marcado pelo domínio da religiosidade herdada da África.

Na sequência do tratado Atlântico, de uma população de mais de 180 milhões de habitantes em 2000, conta-se mais ou menos 44% de Afro- Brasileiros. O Brasil é o país das Américas que possui maior

número de habitantes de origem africana, de acordo com o Censo do ano 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esses dados confirmam também a existência de aproximadamente 2.000 a 2.500 quilombos da época colonial até nossos dias. Conforme a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas (CONAQ), existem, atualmente, de forma aproximada, 5.000 comunidades quilombolas, descendentes de africanos escravos, em 24 estados do país (do total de 26). O Brasil tem a superfície de 8.547.877 km² e teve quilombos em todo seu território. Hoje, os regulamentos de demarcação das terras ocupadas pelos remanescentes de quilombos continuam sendo problemáticas ao nível social e político.

Em novembro de 2003, o Decreto governamental 4887 regularizava o processo de identificação, de reconhecimento, de delimitação e de demarcação das terras ocupadas pelos Quilombolas. Em realidade, o número exato desses territórios não é conhecido atualmente, porque existem comunidades negras espalhadas. Em fevereiro de 2008, o Decreto-Lei 6040 estabeleceu uma política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais e numerosas organizações e instituições acompanham o processo, cujos resultados concretos são objeto da reflexão teológica negra. Nos anos da década de 1950, houve certo amadurecimento do movimento da negritude, que se preocupava, desde os anos de 1930, com a ideologia do branqueamento e se prolongou até os anos 1970.

O termo preto (com realce à cor daquele que é visivelmente negro) da época colonial se desdobrou no processo e apareceu o termo “moreno” (aquele que não é branco nem negro). Os dois termos foram questionados pelos militantes e teólogos dos movimentos negros, porque remetem ao passado escravocrata e à discriminação racial. Influenciados pela experiência norte-americana, os negros do Brasil reagiram à ideologia do branqueamento, reafirmando a negritude. Daí a necessidade de pôr em evidência o termo Negro (referindo-se à raça e considerando também a mestiçagem).

Do final dos anos 1980 aos nossos dias, o conjunto da comunidade negra se interessou pela questão da identidade, o que fez surgir um termo, julgado por muitos como mais inclusivo, o de “afrodescendente”, que recupera de forma geral a herança africana. Amplia também o espaço da participação no movimento negro e reforça os termos negro e negra, considerados como mais limitados no contexto brasileiro, onde um grande número de pessoas é classificado como pardo em sua carteira de identidade. O prefixo afro (com um traço de união) utilizado no Brasil para indicar a herança de origem africana permite formar o nome afro-brasileiro, entendido como parte da diáspora africana (afrodescendente vivendo no Brasil). Há textos que utilizam o termo afro-americano, em razão da versatilidade da definição do termo afrodescendente. Entretanto, os teólogos afro-brasileiros sustentam que tais categorias, só por elas, não dão conta de toda a realidade.

Nas teologias negras do Brasil, o caminho do Quilombo é citado, indicado. (SOUSA, 1988). Num quilombo, a organização subentende uma referência de acolhimento e de participação. É o espaço onde se compartilha o AXÉ, que indica a energia, um dos aspectos da teologia afro-brasileira que remete à experiência de Deus. Espera-se obter, com esta cultura afro-brasileira, o que nas teologias negras chamam de atitude e consciência negras. Ser Negro, neste sentido, não é apenas ter pele de uma certa cor, mas é uma opção política, ou ainda uma atitude de “inculturação” da Palavra de Deus.

5.3. As Conferências sobre as teologias negras e os movimentos negros no Brasil: o elo para as questões político-culturais

O movimento da negritude no século XX deu a conhecer o escritor negro Abdias do Nascimento: “Meu 1º ato foi feito em 1930, quando a Frente Negra foi criada, sendo o movimento mais influente que os Negros formaram no Brasil, em razão do número de participantes”. Este

grandioso feito foi difundido e teve similares, organizados pelo Movimento Negro Unido (MNU, criado em 18 de junho de 1978), pelo Grupo União e Consciência Negra (GRUCON, 7 de setembro de 1981) pelos Agentes da Pastoral dos Negros (APN, 14 de março de 1983) e tantos outros que levam o debate sobre o racismo. Este engajamento político, em favor da causa dos Negros, é também uma marca do pós-colonialismo das teologias negras no Brasil, constituídas no quadro da resistência e da liberdade percebidas como uma busca permanente de justiça.

Os movimentos negros nos diversos países do continente e, particularmente no Brasil, vivem um momento marcado pelas exigências de ações afirmativas. Depois de duas décadas de intensa denúncia e de conscientização, a militância afro propugna hoje por políticas públicas, que venham ao encontro das necessidades prementes da comunidade negra. (SILVA, 2004, p. 77).

As teologias negras brasileiras correspondem a um movimento em direção à África negra para se desvincular do cristianismo “branco” e estabelecer novas exigências que levam ao encontro das raízes assumidas por antigos escravos da diáspora. Tais reflexões teológicas negras do Brasil sublinham, sem dúvida, a importância das identidades culturais e religiosas que elas compreendem como uma herança de suas raízes africanas. Essas teologias seguem o caminho de uma história de luta, de negociação e de conflitos que homens e mulheres negros tiveram que enfrentar, a fim de manter suas identidades. Desse modo, “o olhar dos teólogos deve ser voltado para as comunidades negras que, em sua maioria, se encontram fora das estruturas das igrejas tradicionais” (SILVA, 1988, p. 83).

Na esfera da Educação no Brasil, após lutas históricas, no dia 9 de janeiro de 2003, uma Lei tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Negra no Brasil e estabeleceu o Dia da Consciência Negra como parte do calendário escolar brasileiro. Esta Lei completou também uma outra Lei, que estabelecia, por sua vez, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

As orientações nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana representam hoje uma conquista significativa, a construção de um esforço coletivo para a comunidade negra no Brasil. As teologias negras brasileiras devem estar preparadas para levar em conta esse processo em seus discursos. Como, por exemplo, a desigualdade que atinge todas as dimensões da juventude negra, que permanece aprisionada nos estereótipos raciais, é abordada pelas teologias afrodescendentes no Brasil.

Para esclarecer o quadro da diferença entre Negros e Brancos, referente ao assunto do acesso à educação, as pesquisas do IPEA sustentam que 8,3% dos Brancos que têm mais de 15 anos são analfabetos, contra 20% de Negros analfabetos do mesmo grupo de idade; 26,4% de adultos Brancos são analfabetos funcionais, contra 46,9% de Negros; 57% de adultos Brancos não concluíram o ensino primário (fundamental), enquanto 75,3% de adultos Negros estão na mesma situação; 63% de jovens Brancos de 18 a 23 anos não concluíram o ensino médio, enquanto 84% dos Negros estão em uma situação equivalente (HENRIQUES, 2001; CARVALHO, 2005).

Ligando-se aos movimentos da negritude, as teologias negras com raízes culturais da afrodescendência falam da herança africana nos seus cursos, encontros, grupos eclesiais:

As teologias afro-americanas são necessariamente teologias da inculturação e inculturação das teologias. Isto é, capacidade de responder às exigências fundantes da fé cristã a partir do gênio próprio das culturas de origem. (SILVA, 1977, p.71)

O movimento dos Negros traça o contexto de três grandes Conferências de teologia negra no Brasil, conduzidas pelo grupo de estudos *Atabaque*, que trabalha em união com ASETT (1985, 1994, 2003). Sua intervenção teológica propõe uma ruptura epistemológica radical da dependência da teologia do Terceiro Mundo, com relação às

teologias da Europa e da América do Norte. Seus teólogos propõem o engajamento para criar a justiça racial como primeiro ato teológico, introduzindo em sua reflexão a prática histórica e o contexto sócio histórico. Nos encontros das Conferências, os conferencistas elaboraram para apresentação uma interpretação diferenciada da teologia pelos Afro-Brasileiros, em razão de suas particularidades históricas. Não há questão de datar essas teologias negras, se podemos pressupor que elas se reencontram desde que existem negros capazes de se exprimir de maneira oral e escrita. Mas acontecimentos importantes, como uma campanha da fraternidade (CF) em 1988, colocou a data em evidência, no Brasil. Uma vasta discussão, fora da 2ª Conferência (1994), das teologias negras no Brasil permitiu distinguir e separar o pensamento afro-brasileiro da teologia da libertação.

Entretanto, certos teólogos reconhecem que a teologia afro-americana colocou nesta reflexão que, segundo João Batista Libânio e Alberto Antoniazzi, é caracterizada pela prática libertadora como eixo epistemológico e pela valorização do momento social da vida cristã (SILVA, 1977). Antônio Aparecido da Silva resume o objetivo da teologia afro-americana e explica a ligação com a teologia da libertação, dizendo o seguinte:

Considerando que a teologia da libertação é a expressão mais sistematizada da teologia na América Latina, e que hoje se mostra qual árvore frondosa cujos galhos e folhas, mesmo mantendo real e efetiva vinculação com o tronco, entretanto se projetam para outros espaços, nosso objetivo é destacar, nesta árvore totemizada, o que diz respeito à comunidade afro-americana. Indiscutivelmente, a reflexão teológica afro-americana, em sua fase atual, tem origens na metodologia da teologia da libertação. Isto não significa que esta não possa ser criticada à luz das novas sensibilidades teológicas que ela ajudou a despertar. É por esta razão que não se pode falar em teologia afro-americana sem fazer referência à sua fonte de origem. (SILVA, 1997, p.63).

Os participantes analisaram o processo pelo qual, no Brasil, o trabalho escravo foi substituído pelo trabalho livre, que mostrou que o primeiro não era mais rentável por causa das rebeliões negras e da concorrência internacional. Eles destacaram o fato que os Negros foram excluídos do trabalho livre por causa dos imigrantes europeus. Em realidade, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatísticas (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), esta exclusão ainda não desapareceu, em razão da discriminação racial presente na sociedade brasileira. As teologias negras expressas nos textos do *Atabaque* se apoiam na cultura e na fé dos Negros, atualizadas por meio de uma hermenêutica na perspectiva dos Negros:

As Conferências ecumênicas sobre a teologia e as culturas afro-americanas e caribenhas tiveram momentos privilegiados de verificação e de encorajamento à reflexão teológica. (SILVA, 1997, p.63)

As teologias negras no Brasil encontram, assim, elementos de definição no texto de Antônio Aparecido da Silva, que as interpreta como uma reflexão teológica histórica e crítica, assimilando os dados da cultura e estabelecendo uma relação entre fé e cultura (SILVA, 1988). Evocando a herança africana e a contribuição da cultura africana no continente americano e caribenho, em vista de um processo de construção de uma identidade dos Negros enraizada na diáspora. Vilson Caetano de Sousa Junior afirma que as teologias negras no Brasil contribuem para dar a conhecer outras culturas de origem africana de resistência e evidenciam a herança africana no continente. Com efeito, a partir dos dados da teologia, seus discursos se concentram sobre a problemática de uma intervenção apropriada junto aos afrodescendentes, Negros caribenhos e Latino- Americanos empobrecidos (SOUSA JUNIOR, 2004).

5.4. As religiões de matrizes africanas

O processo missionário na América Latina, no século XVI não livrou o Brasil. Esta atividade foi realizada em um contexto de colonização. As religiões de matrizes africanas implantadas, como o candomblé do Brasil, por exemplo, deveriam ser consideradas da mesma forma como de uma religião oficializada. Segundo Kabengele Munanga:

Em realidade, os contatos foram realizados numa relação de forças desiguais (...). Dito de outra maneira, a religião católica considerada como única e verdadeira e as dos Negros relegadas aos cultos misteriosos ou simples superstições. Mas os Negros não aceitaram esta estratificação, que, para eles, significava uma morte absoluta (...). Eles então tiveram que criar uma estratégia de resistência e de sobrevivência. (MUNANGA, 1989, p.101).

Com efeito, o reencontro das religiões africanas com o catolicismo no contexto escravista levanta ainda muitas interrogações através dos temas da evangelização e da perseguição das religiões dos Negros (SOARES, 1992, p.134). Mas o tema maior continua sendo o movimento de resistência deles. No quadro das teologias negras brasileiras, os pesquisadores responderam a essas questões (FRISOTTI, 1996; SOUSA JUNIOR, 2004); outros distinguem o espírito dos ancestrais, fonte de inspiração da resistência dos Negros (ATABAQUE 1, p.18). Textos teóricos e críticos sobre o tema foram publicados. Pierre Sanchis declara que houve uma transformação de certos elementos de identidade afro-brasileira em função desse encontro: “Provavelmente desde sua fundação, o domínio da religião no Brasil é caracterizado pela diversidade e debate, mas também pela simbiose das identidades individuais e mesmo institucionais” (SANCHIS, 1999, p. 55).

As teologias negras brasileiras falam de uma dupla pertença, a partir de uma hipótese do encontro, para articular de maneira libertadora uma aproximação entre teologias e identidades, no contexto das culturas negras do Brasil. Quando a transformação de determinados elementos das identidades afro-brasileiras é explicada em função

do encontro do outro, percebe-se a autenticidade dessa reflexão (DP, 1979, nº 34; SD, 1992, nº 30). As publicações do *Atabaque* levam em consideração a dupla pertença dentro do quadro da diversidade nas comunidades negras, como marca da trajetória teológica negra:

O tema da dupla pertença é um dos que, ainda entre nós, precisam ser melhor abordados. Mesmo porque, se, antes, tal assunto remetia apenas à relação candomblé/catolicismo, compreendida por muitos como sinônimo de inautenticidade, ou deficiência do modelo religioso afro, sinal de atraso religioso, razão pela qual alguns de seus adeptos, ao menos no discurso rejeitam tal relação, entendida como mistura, lançando mão de um argumento de farsa – hoje, o chamado “trânsito religioso”, ou seja a participação paralela em dois universos, não é somente uma prática do povo de santo e do catolicismo. É verdade, também, que há evangélicos que frequentam terreiros (embora não conheça nenhum que seja iniciado), pentecostais que continuam rezando o terço e indo às romarias, sem falar no trânsito que se dá entre as igrejas. Ou os africanos anteciparam o que é explicado por alguns autores como uma característica do chamado mundo moderno que invade aos poucos as religiões ou os modelos religiosos tornaram-se inautênticos. Verdade é que a dupla pertença surge sempre para desmascarar e ameaçar os modelos religiosos universais e totalizantes. (SOUSA JUNIOR, 2004, p. 85).

Nesta citação, o autor expõe a polêmica instituída por causa das críticas provenientes de uma parte e de outras. Alguns gostariam de reduzir à inautenticidade a prática dos Negros de pertencer a dois grupos religiosos distintos, seja o catolicismo e o candomblé. Em uma melhor abordagem, o autor faz alusão às teologias afro-brasileiras nas quais ele vê uma fé aberta para as matrizes cristãs e matrizes africanas, indo ao encontro das realidades diversas em que são envolvidas e que se acrescentam durante seus percursos de fé. Este é um dos aspectos das teologias do encontro. Este encontro não é uma situação institucional em que, em razão das experiências distantes e diferentes vividas por diversos indivíduos, grupos distintos se provocam e discutem entre

eles até o limite que suas doutrinas permitem. No caso das teologias afro-brasileiras, trata-se do mesmo assunto que reúne as identidades múltiplas na pluriparticipação. O indivíduo é cristão e ao mesmo tempo adepto do candomblé.

Esta categoria (dupla pertença) traduz o fato de assumir as duas expressões africanas e cristãs da fé. Com efeito, o candomblé do Brasil, por exemplo, é depositário duma demanda libertadora quando ele constitui valores do domínio da religião afro-brasileira que as teologias negras podem integrar nas celebrações cristãs. Neste sentido, as teologias negras no Brasil colocam no centro de sua problemática o processo de inculturação libertadora, porque o tema se revela importante e está ligado à perspectiva de um projeto, para satisfazer o aspecto conceitual da negritude e para dar conta da dimensão inter-religiosa. Na relação entre fé e cultura no seio das teologias negras brasileiras, uma análise a partir desta referência (dupla pertença) é pertinente. O diálogo inter-religioso e o esforço para garantir o respeito das tradições culturais e religiosas afro-brasileiras encontram respaldo em vários documentos eclesiais (cf. Documento nº 61, CNBB; DGAE, nº211, p.132; CF/88) e também o documento do CELAM, em 2007.

5.5. A teologia feminista negra no Brasil

Os principais esforços feministas das Afro-Brasileiras têm sua fonte no domínio da literatura e de outras ciências humanas como antropologia, psicologia e ciências da educação. Os movimentos das mulheres negras, como *Géléchés*, *Fala Preta*, etc. ilustram esta questão. As Afro-feministas conseguiram, depois de um certo tempo, empreender essa interação e essas trocas (mutuamente); embora a abordagem teológica feminista negra no Brasil tenha encontrado, verdadeiramente, sua força no movimento negro, através das práticas de certos Agentes da Pastoral dos Negros (APN), sobretudo no decênio de 1980. Mas isto não significa que as mulheres negras não tivessem discurso teológico de resistência desde o tempo da escravidão, por-

que na tradição afro-brasileira, mulheres negras como Aqualtune e Dandara são frequentemente colocadas em destaque por terem participado da luta pela liberdade no Quilombo de Palmares. Entretanto, publicações guardadas provenientes de afro-brasileiras nos remetem ao decênio de 1980, quando a voz feminina ecoou no movimento negro. Os textos apresentados a partir das três Conferências, realizadas em 1985, 1994 e 2003 revelam o que a teologia negra feminina ensina. A publicação *Au-delà des frontières: théologie noire féministe latino-américaine et caribéenne – la synthèse et les défis*, por exemplo, é atribuída à autora brasileira Sylvia Regina de Lima e Silva (SILVA, 2004). E certos autores afirmam que a teologia não pode deixar de contar com as mulheres que propõem uma análise da subordinação estrutural. Com respeito à libertação, outros autores sustentam que uma proposta libertadora passa pelos dados, informações, conhecimento de uma afrodescendência que levam em conta a realidade sociopolítica e cultural. Quanto ao modelo do quilombo, as teólogas negras assumem sua inclusão como povo negro em um contexto pluricultural.

Desse modo, a interpretação feminista como método é essencial para os contextos brasileiros, assim como fez notar Sylvia Regina (SILVA, 2004). As feministas negras conjugam a realidade das mulheres e a pertinência do gênero em um discurso afirmativo, que apresenta uma imagem positiva da negritude feminina. Vale dizer que as religiões de matrizes africanas são religiões de anciãos e de mulheres; entretanto, as teologias negras brasileiras não parecem estar isentas de uma prática de subordinação da mulher. Daí a importância da reflexão teológica feminista negra:

A história das mulheres negras no Brasil, sua atividade política desde os Quilombos é alguma coisa que, mesmo estando em construção ensina-nos (...) Nos terreiros, como nos Quilombos e no ambiente próprio, estas mulheres foram chefes e sólidas referências que ajudam a compreender a história das religiões afro-brasileiras. (SOUSA JUNIOR, 2004, p.133).

Cumprе ressaltar que no desenvolvimento das teologias negras no Brasil, as mulheres são bem presentes. Grupos de trabalho de mulheres se organizam para tomar a palavra no essencial das reflexões. Nota-se um eco pós-colonialista do discurso dessas mulheres latino-americanas e caribenhas.

6. Considerações finais

Em conclusão, pode-se dizer que a expressão *afrodescendente* no Brasil surgiu do estudo sobre a referência explícita à origem cultural e às exigências de ações positivas do contexto dos afrodescendentes (*afro-brasileiro; raça negra; cultura negra; teologia negra*), como sendo uma manifestação brasileira.

Destacar tais particularidades foi a principal contribuição da presente pesquisa, na medida em que permitiu determinar os pontos convergentes e divergentes de uma articulação pertinente de uma rede a partir dos Negros.

Os Afro-Brasileiros fundaram, em 1980, os Agentes de Pastoral dos Negros, um evento importante que marcou um ponto de partida para uma estrutura sólida em favor dos Afro-católicos. Este fato é importante para compreender o desenvolvimento do que se entende hoje como teologias afro-brasileiras. Entretanto, as bases tinham começado a ser criadas, anteriormente. Hoje, os cultos “missa afro” constituem uma referência e uma oficina de elaboração desta reflexão no seio da Igreja católica brasileira. O que, em 1981, se chamava “Missa dos Quilombos”, com músicas compostas pelo artista popular afro-brasileiro Milton Nascimento, tornou-se um espaço de elaboração solidária de um bom número de militantes engajados.

A partir das publicações do *Atabaque*, foi possível nomear a reflexão teológica afro-brasileira. Assumindo a publicação dos artigos que tratavam das Conferências sobre teologia negra, o *Atabaque* encorajou a expressão do engajamento da população teológica negra. Entretanto, assuntos de reflexão e de preocupações concretas continuam a ser

articulados no discurso sistemático. Se os discursos teológicos produzidos constituem uma referência sólida e uma alternativa ao lado das teologias africanas e africanas-americanas do Norte, não se pode dizer que o futuro das teologias negras elaboradas no Brasil reside apenas na inculturação libertadora, no pós-colonialismo e pluralismo religioso. As transformações contextuais consideráveis são observadas neste início de século XXI. Os reagrupamentos afrodescendentes da renovação carismática católica no Brasil, as teologias evangélicas em suas igrejas, os adeptos das religiões de matrizes africanas por uma radical distância, etc. já são percebidos como sujeitos que poderão manter com vigor este “embate teológico negro”.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Paulo Fernando Carneiro de; BINGEMER, Maria Clara Lucchetti (Orgs.). *Secularização: novos desafios*. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012, 138 p.
- ASETT. *A História e a Fé do Povo Negro no Brasil e na Andina*. São Paulo, ASETT, 1980, 72 p.
- ATABAQUE. *Negritude e Fé: o resgate da auto-estima*. São Paulo: Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 1998.
- _____. *Negro, uma identidade em construção: dificuldades e possibilidades*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 1997, 152 p.
- _____. *Comunidade Negra: Desafios Atuais e Perspectivas*. São Paulo: Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 1995, 72 p.
- _____. *Agentes de Pastoral Negros: Conscientização, Organização, Fé e Luta*, São Paulo, Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 1993, 72 p.
- BINGEMER, Maria Clara Lucchetti. La charismatisation de la religion: Une prise en compte de la diversité religieuse par la théologie au Brésil. In: CUTURE, Denise Couture; CHAKRAVARTY, K. Gandhar. *Théologiques, sous la direction de Solange Lefebvre*. Montréal: Ed. Faculté de théologie et de sciences des religions, Université de Montréal, v. 22, n. 1, p. 55-71, 2014.
- BRIGHENTI, Agenor. *Por uma Evangelização Inculturada*. São Paulo: Paulinas, 1998, 72p.
- CAMURÇA, Marcelo A. A realidade das religiões no Brasil no Censo do IBGE-2000. In: *As religiões no Brasil: continuidades e rupturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 35-48.
- CÉSAIRE, Aimé. *Cahier d'un retour au pays natal*. Paris: Présence Africaine, 1960 [1939], 75p.
- FRISOTTI, Heitor. *Passos no Diálogo: Igreja Católica e Religiões Afro-brasileiras*. São Paulo: Paulus, 1996, 142 p.
- GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2012, 224p.

- MOURA, Carlos Alves. *O negro na realidade brasileira*. Brasília: Centro de Estudos Brasileiros, 1984, 324 p.
- _____. O resgate da comunidade negra, *ATABAQUE 3*, p. 65-68, 2004.
- MOURA, Clóvis. *Quilombos: resistência ao escravismo*. São Paulo, Ática, 1987, 254p.
- _____. *Sociologia do Negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988, 425 p.
- _____. *História do Negro no Brasil*. São Paulo: Ática, 1989, 372 p.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986, 176 p./ Belo Horizonte: Autêntica, 3. ed., 2009, 93 p.
- _____. Art africain et syncrétisme religieux au Brésil, *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo*, n. 27, p. 99-128, 1989.
- _____. (Dir.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996, 142 p.
- _____. *As origens africanas do negro brasileiro: história, culturas, civilizações, línguas*. São Paulo: Global, 2007, 140 p.
- _____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte, Autêntica, 140 p.
- SILVA, Antônio Aparecido da. Inculturação, Negritude e Teologia, *Concilium*, v. 29, n. 269, jan.-fev., p. 35-46, 1994.
- _____. Elementos e pressupostos da reflexão teológica a partir da comunidade negra – Brasil, *ATABAQUE 2*, 1997, p. 49-72.
- _____. (Dir.) *Existe um Pensar Teológico Negro?* São Paulo, Paulinas, 1998, 172 p.
- _____. La théologie afro-américaine dans le contexte brésilien actuel, *ATABAQUE 3*, p. 71-80, 2004.
- SILVA, Marcos Rodrigues da. *O Negro no Brasil: História e desafios*. São Paulo: FTD, 1987, 190 p.
- SOUSA JUNIOR, Wilson Caetano de (Dir.). *Uma dívida, muitas dívidas: os(as) afro-brasileiros(as) querem receber*. São Paulo: Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 1998, 167 p.
- _____. Comunidades afro-brasileiras: abordagens antropológicas e teológicas, *ATABAQUE 3*, p. 81-90, 2004a.

_____. *Nossas Raízes Africanas*. São Paulo: Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 2004b, 172 p.

_____. ; SOARES, Edir (Dir.). *Encontro e Solidariedade: Igreja Católica e Religiões Afro-Brasileiras no Período de 1955 a 1995*. São Paulo: Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 2000, 255 p.

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 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, Clifford. *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. *Branços 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.

Territorialidades Culturais: O Ensino Religioso na Educação Básica

Leonel Piovezana¹

Adecir Pozzer²

Elcio Cecchetti³

Edivaldo José Bortoleto⁴

Luciano Jaeger⁵

Junior Jonas Sichelero⁶

1 Doutor em desenvolvimento regional, professor dos programas de pós-graduação stricto sensu Mestrado em Educação e Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais da Unochapecó. Coordenador desde 2011 do curso de Ciências da Religião da Unochapecó e Coordenador do FONAPER – Gestão 2014 – 2016. E-mail: leonel@unochapeco.edu.br.

2 Doutorando e Mestre em Educação pela UFSC. Graduação em Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso pela FURB (2010). Especialização em Formação de Professores para o Ensino Religioso (2006) e Bacharel em Ciências Religiosas pela PUCPR (2002). Membro dos grupos de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB) e Hermenêuticas da Cultura, Mundo e Educação (UFSC). Coordenador da Comissão de Currículo do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER 2014-2016). E-mail: pozzeradecir@hotmail.com.

3 Graduado em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso e especialista em Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso em Ciências da Religião pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: elcio.educ@hotmail.com.

4 Edivaldo José Bortoleto é professor do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da UNOCHAPECÓ. É graduado em Filosofia pela PUC-Campinas; mestre em Filosofia da Educação pela UNIMEP; doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SÃO PAULO; e, doutor em Educação pela UNIMEP. E-mail: ejbortol@unochapeco.edu.br.

5 Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1993) e mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1995). É professor da Universidade Comunitária da Região de Chapecó- Unochapecó, foi coordenador do curso de Filosofia da Unochapecó e atualmente é Coordenador Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: jaeger@unochapeco.edu.br.

6 Mestrando em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó e professor do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Chapecó (SC). E-mail: xike@unochapeco.edu.br.

1- INTRODUÇÃO

A condição humana não se compreende sem a cultura e a cultura, por sua vez, não se compreende por total sem a Religião. Isto por quê? Justamente porque tanto a condição humana quanto a condição da cultura se estruturam a partir de um núcleo mítico-ético. A origem mítica e ética, portanto, estas realidades valorativas, estará na base de todas as formas elevadas na cultura e da cultura: Religião, Arte, Filosofia, Ciência, Tecnologia. Estas formas elevadas na cultura e da cultura são formas simbólicas estruturadas no tempo e no espaço, no entanto, graças ao núcleo mítico ético fundante e estruturante da cultura e de todas as formas de cultura, pode-se encontrar uma estrutura de abertura – principalmente na condição humana – às coisas e realidades que transcendem a própria condição humana e a própria condição da cultura: a abertura ao mistério, ao transcendente, ao eterno, ao não-tempo, ao não-lugar.

Então, a condição humana, transcendendo a condição animal e a condição da natureza – mas sem as abandonar –, tem um “respiro” no tempo e no não-tempo, no lugar e no não-lugar. Estas realidades – a do tempo e a do espaço e a do não-tempo e a do não-espaço – revelam a estrutura e a nervura ontológica de toda a vida, de toda a existência. A expressão desta estrutura e nervura ontológicas dá-se na angústia, pois se está sempre no afã e na ânsia de ser e de não-ser, no desejo estruturante da condição humana e, na esperança, condições estas que marcam de forma indelével o humano.

Mas, falar em condição humana e em condição da cultura é falar já em comunicação, em linguagem. Assim, a condição humana e a condição da cultura não se compreendem fora da subespécie da linguagem enquanto comunicação e da educação enquanto construção e formação da civilização. Ou, dizendo d’outra maneira, a cultura não se compreende subespécie semiótica, pois ela e a condição humana são signos. As formas elevadas da Religião, da Arte, da Filosofia, da Ciência

e da Tecnologia são formas subespécie semiótica porque sistemas de signos, sistemas de linguagens, sistemas de comunicação altamente elevados e sofisticados.

A Educação, de maneira geral, em suas formas mais informais e em suas formas mais formais, tem a ver com todas as formas elevadas da e na cultura e, a Escola, de maneira muito especial, é o lugar da vida e da existência e de todas as formas simbólicas elevadas. Assim, a Religião, a Arte, a Filosofia, a Ciência e a Tecnologia, para além das classificações reducionistas dos saberes no contemporâneo, têm lugar na escola, pois é o lugar de articulação do sentido da vida e da existência e de todas as formas simbólicas existentes na cultura.

Portanto, não são tão somente a Ciência e a Tecnologia que têm assento na escola e em todo processo de formação escolar em sua densidade e complexidade, mas também a Religião, a Arte e Filosofia, pois estes saberes se constituem nas fontes profundas do núcleo mítico-ético de toda a cultura, de todas as culturas, garantias estas, da permanência da espécie humana e de todas as espécies, portanto de toda realidade existente. Só por esta razão e tão somente por ela se justifica o ensino religioso, tendo lugar e assento na Escola, pois, para além dos usos ideológicos que se fizeram e se vêm fazendo das religiões ou das diversas formas de se manifestar – e, de resto, isto se dá também com a Arte, a Filosofia, a Ciência e a Tecnologia, pois o que significam as duas Guerras Mundiais, o Holocausto e Hiroshima senão a expressão máxima do uso ideológico e da irracionalidade da violência –, as Religiões e filosofias de vida humanitárias, irmãs gêmeas das Artes, têm a função de instaurar a dimensão do Maravilhoso, do Sagrado e da Beleza no mundo da cultura e de instaurar um sentido no mundo da condição humana. O ensino religioso é componente curricular por demais essencial na contemporaneidade, que entendemos ser o espaço para as mais nobres manifestações da vida em crenças ou filosofias, com respeito e humanidades.

O tema Ensino Religioso tem ocupado educadores, pesquisadores, denominações religiosas, sistemas de ensino, universidades, ór-

gãos públicos e privados, pessoas cidadãs e instituições que direta ou indiretamente têm se interessado pela temática na escola pública, laica, gratuita. Em meio a duas perspectivas que têm ocupado os debates, os que defendem o ensino religioso confessional e os que propõem a sua retirada, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) tem proposto e defendido outros fundamentos epistemológicos e pedagógicos para o Ensino Religioso no currículo escolar, de perspectiva não confessional, o que implica uma ampliação de compreensão do campo educacional, bem como a superação de leituras fragmentadas que interessadamente insistem em reduzir este componente curricular à mera catequização.

O Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso – FONAPER, entidade que congrega professores, pesquisadores e demais interessados no ensino religioso, tem promovido eventos anualmente e em diferentes regiões do país, o que tem possibilitado intercâmbios das incontáveis práticas que vêm contribuindo para uma formação humana, integral e cidadã de pessoas, ao possibilitar o acesso e a aprendizagem dos conhecimentos da diversidade cultural religiosa nas escolas, sem proselitismos e fomentando o reconhecimento do direito à diferença de cunho religioso e outros, o que inclui conhecer elementos das culturas e crenças religiosas dos povos da terra, bem como de diferentes filosofias de vida não religiosas (POZZER et al., 2015).

Na história do ensino religioso, poucos foram os momentos em que os professores foram ouvidos. No ano de 2015, tivemos participação ativa, enquanto FONAPER, na Audiência Pública de 15 de junho, convocada pelo Ministro Luiz Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal/STF, para tratar do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras, em virtude da ação direta de inconstitucionalidade do Artigo 11 da concordata assinada entre o Governo Brasileiro e a Santa Sé, reafirmamos a defesa de ensino religioso escolar não confessional.

Não possibilitar o direito ao acesso e à aprendizagem dos conhecimentos da diversidade religiosa, enquanto patrimônios da

humanidade, a partir de pressupostos éticos, estéticos, filosóficos e científicos, é eximir-se da responsabilidade diante das ignorâncias que reproduzem intolerâncias, discriminações e violências motivadas por questões religiosas.

Na referida audiência do STF de 15 de junho de 2015 sobre o ensino religioso, reportamo-nos às crianças e aos jovens das escolas brasileiras, muitas vezes marginalizadas, estigmatizadas e subalternizadas por cultivarem determinada crença religiosa, ou simplesmente porque foram educados a não professar nenhuma religião.

Em uma das mais célebres frases do líder sul-africano Nelson Mandela, encontramos aportes para a defesa de um ensino religioso não confessional na escola pública, quando afirma que “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”. E, poderíamos acrescentar ainda, podem ser ensinadas a coexistir pacificamente, dialogar, conviver e construir relações de mútuo reconhecimento das distintas identidades culturais e religiosas.

Não são poucas as teorias, as culturas e as tradições religiosas afirmando que os mais jovens aprendem observando, imitando e tomando os adultos como referências, sejam eles pais, professores, médicos, políticos, artistas, agricultores, esportistas ou outra ocupação do mundo adulto. Enquanto adultos, é nossa responsabilidade assegurar as condições para que nossos estudantes tenham uma educação libertária com responsabilidades coletivas, de mútuo reconhecimento e convivência com diferentes saberes, conhecimentos e experiências, sejam elas religiosas ou não.

Entendemos que, se optarmos por um Ensino Religioso na escola pública de cunho confessional, autorizaremos a doutrinação no espaço escolar, afrontando, assim, a Constituição brasileira (1988), a legislação educacional deste país e ferindo a dignidade de cada educando(a). Legitimaremos a segregação dos estudantes por motivações religiosas,

desconsiderando um dos fundamentos da educação: a formação humana, integral e cidadã.

O FONAPER vem atuando e participando de vários movimentos interculturais no Brasil e no Mundo, principalmente nos que se relacionam com os processos de ensino aprendizagem, no intuito de pensar, refletir e possibilitar um Ensino Religioso que atenda a todas as pessoas nas suas diferentes formas de crer e se manifestar. À escola cabe uma parcela do compromisso de, além de socializar e construir conhecimentos, sejam quais forem, oferecer referenciais para a sua utilização responsável, a fim de que se instaurem processos de humanização e construção de mundos melhores, com dignidade de vida para as pessoas, sem exceção.

O compromisso do FONAPER com um Ensino Religioso que não seja confessional ou interconfessional, isto é, compreendido enquanto estudo dos conhecimentos da diversidade religiosa, está expresso em sua Carta de Princípios (1995), na qual se afirma que:

[...] Esta Carta de Princípios contém o contrato moral que todo associado desse Fórum estabelece consigo mesmo e com a Educação; contrato que se projeta para além de compromissos jurídicos e institucionais: 1. Garantia que a Escola, seja qual for sua natureza, ofereça Ensino Religioso ao educando(a), em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando(a); 2. Definição junto aos Sistemas de Ensino do conteúdo programático do Ensino Religioso, integrante e integrado às propostas pedagógicas; 3. Contribuição para que o Ensino Religioso expresse sua vivência ética pautada pela dignidade humana; 4. Exigência de investimento real na qualificação e capacitação de profissional para o Ensino Religioso, preservando e ampliando as conquistas, de todo magistério, bem como garantindo condições de trabalho e aperfeiçoamentos necessários.

No ano de 2015, buscando cumprir o que estabelece a legislação e reconhecendo a contribuição do FONAPER na construção de outra

perspectiva epistêmico-metodológica para o ensino religioso, o Ministério da Educação, ao elaborar a proposta para uma Base Nacional Comum Curricular/BNCC, publica o texto em sua versão preliminar, com uma concepção de ensino religioso afinada à elaborada e defendida pelo FONAPER, que é de um Ensino Religioso que valorize e respeite a diversidade cultural religiosa, sem proselitismos, contemplando e respondendo às questões da contemporaneidade no que diz respeito aos anseios da comunidade escolar frente às diversidades.

O documento preliminar da BNCC (2015) apresenta objetivos do Ensino Religioso que contribuem para uma formação integral, valorizando o percurso formativo da educação básica brasileira, que considera a pessoa nas suas diferentes formas de manifestações, sejam elas religiosas ou não. São os objetivos de:

I – Construir entendimentos acerca das relações de alteridade, considerando que o que somos enquanto identidade é resultado do encontro e da convivência com o outro na coletividade, implicando em responsabilidades para o bem viver.

II – Acessar saberes, experiências e conhecimentos religiosos produzidos pelas diferentes culturas, cosmologias e tradições religiosas, sem proselitismos, a partir de pressupostos científicos, éticos, estéticos, culturais e linguísticos.

III – Compreender as diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao religioso e ao não religioso, que integram e estabelecem interfaces com o substrato cultural da humanidade.

IV – Reconhecer a diversidade cultural religiosa com atitudes de respeito e valorização, a partir da problematização das relações de saberes e poderes de caráter religioso que incidem na sociedade através de concepções que legitimam práticas preconceituosas e discriminatórias.

V – Construir referenciais para analisar as diversas formas das religiões atuarem na sociedade, política, saúde, educação, projetos e movimentos sociais, entre outros, salvaguardando a liberdade religiosa e não religiosa e os princípios da educação laica na constante promoção e defesa da dignidade humana.

VI – Reconhecer os diferentes e as diferenças por meio do exercício do diálogo inter-religioso e do conhecimento intercultural das concepções éticas, políticas, religiosas e socioculturais elaboradas historicamente pela humanidade.

VII – Valorizar iniciativas e práticas que reconheçam a diversidade cultural religiosa na perspectiva dos direitos humanos, no constante exercício da cidadania, responsabilidade ética e na erradicação de discursos e práticas de violência de cunho religioso.

VIII – Elaborar questionamentos referentes à existência humana e as situações limites que integram a vida, articulados às questões, socioambientais, geopolíticas, culturais e religiosas, de opções de ser e de se apresentar enquanto pessoa digna de respeito na diversidade.

IX – Problematizar a utilização das tecnologias de informação e comunicação relacionadas às situações da vida cotidiana e ao desafio das relações inter-religiosas e interculturais na sociedade contemporânea. (CAPES, 2015).

Reconhecemos, assim, que o Ensino Religioso é um campo de disputas e possui uma carga de polissemia, porém, não nos restringimos em discutir teoricamente seus distintos sentidos, sob o risco de cair em academicismos, mas desenvolver práticas que dialogam com a vida dos estudantes em seus contextos e das pessoas que transitam na escola e estabelecem relações, relações de saber e poder que possibilitam reconhecimento de identidades e alteridades, ou não. O que é determinante, portanto, é a mediação destas relações, se fundamentalistas, segregacionistas e preconceituosas, ou que possibilitam

intercâmbios, interações, diálogos em contínuos exercícios de prática cidadã e democrática, mas com direitos de acesso formalizado para o conhecimento que está mais específico e contemplado no componente curricular do ensino religioso. Entendemos que o nome do componente não é o mais adequado, mas é constitucional e no momento se faz necessário e não impede atender, possibilitar às pessoas conhecer, praticar alteridade e se sentirem responsáveis e partícipes da vida na terra, no nosso mundo e ou nos mundos e no universo.

O reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais diferentes no contexto multicultural se configura como um dos desafios fundamentais para a construção da democracia e da justiça social, uma vez que em sociedades democráticas vem crescendo a sensibilidade para com as liberdades de consciência e de religião. Seja qual for o contexto nacional, a educação deve lidar com os desafios relacionados à diversidade cultural e religiosa crescente, a fim de formar pessoas capazes de viverem solidariamente.

A presença da diversidade cultural religiosa, em face do complexo processo histórico de formação do povo brasileiro, exige atenção e esforços conjuntos no sentido de erradicar conflitos e relações de poder que buscam homogeneizar os diferentes anulando suas diferenças. Tal processo, muitas vezes, ocorre no próprio contexto escolar, por meio de práticas e tentativas de invisibilidade, silenciamentos e discriminações relacionados às diferentes identidades e valores de caráter religioso e não religioso.

2 - RELAÇÕES DE PODER COM A VIDA E NATUREZA

A sociedade e o mundo na contemporaneidade passam por transformações significativas que marcam a história e a existência humana, esta tida como protagonista nas suas relações de poder com a vida e natureza. Presenciamos um conjunto de mudanças nodais que inferem nas pessoas – um olhar, uma atenção e ação ímpar, indicativos de que estamos vivendo um tempo de rápidas transformações.

Procuramos assimilar da melhor forma possível o que é o processo de nova configuração espaço-temporal sabendo, de antemão, que é complexo acompanhar totalmente este novo *ethos*. Os nomes para expressar este momento são os mais variados possíveis, desde a definição de Pierre Lévy de cibercultura, ciberespaço e inteligência coletiva, à era da hiperindústria cultural, era pós-moderna, era do caos, época da filosofia do absurdo, entre outros. Contudo, o que predomina nesse mundo é um modo de relação em que o consumo e o produto são os carros-chefes das pessoas.

Verificamos a partir de estudos sociais que as relações humanas estão pautadas por um tempo no qual se circula o mundo do consumo. Neste cenário extraordinário de difusão das mudanças da sociedade contemporânea, em que o tempo e espaço estão estruturados numa lógica de movimentos, em que a ética destitui-se de essencialidade e é substituída por uma perspectiva estética, de sociedade espetacular, marcamos um novo e preocupante território!

Sem dúvida o nosso tempo... prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser... O que é sagrado para ele, não é senão a ilusão, mas o que é profano é a verdade. Melhor, o sagrado cresce a seus olhos à medida que decresce a verdade e que a ilusão aumenta, de modo que para ele o cúmulo da ilusão é também o cúmulo do sagrado (FEUERBACH, 2001, p. 5).

Deste modo, há de se indagar se é possível crer ou não em algo? Ora, esta pergunta a priori parece ser simples de ser respondida, visto que a humanidade desde a sua gênese postulou este termo com muita veemência. Platão acreditava que o conhecimento e a crença estão intimamente vinculados, pois a filosofia tem tradicionalmente definido conhecimento como “crença verdadeira justificada”. Ou seja, a relação entre conhecimento e crença perpassa o *Teeteto* de Platão, desliza por quinze séculos entre os medievais e em Descartes se examina, novamente, a ideia de perfeição.

Descartes confirma-a, enquanto necessidade, pela falta de alguma coisa, ou seja, a ausência de algo torna necessária a busca da perfeição. A ideia de perfeição não se origina nos sentidos, mas na razão, demonstrando, assim, cartesianamente, o caminho para a prova racional da existência. Enfim, no contexto macro da história da civilização, especialmente no corpo da História da Filosofia, a crença e a religião apareceram, em geral, como uma necessidade humana, seja para responder conceitos, estabelecer relações transcendentais, garantir uma experiência, uma ilusão ou recorte epistemológico ou até mesmo para produzir a alienação, como diz Marx em sua obra *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*: “A religião é o ópio do povo” ou ainda “A religião é apenas o sol ilusório que gira em volta da pessoa enquanto ele não circula em torno de si mesmo.” (MARX, 2005, p.16).

Os exemplos e remissões são infindáveis. Contudo, a questão é: como o ensino religioso, a crença e a religião se efetivam na escola? É possível administrar o componente curricular ensino religioso na escola, sem proselitismo, não confessional, não religioso?

Ora, pensamos que, nesse sentido, colocamos, em primeiro lugar, um grande desafio ao ambiente escolar, a saber, será ele mesmo um local qualificado para promover, produzir conhecimentos a partir ou sobre religiões ou outras filosofias de vida? Ou seja, partimos do pressuposto que o lugar da escola é, em certo sentido, espelhamento da sociedade em geral no que se refere a valores e conhecimentos. Assim, o significado de ensino religioso na escola dar-se-á pelos significantes existentes em cada um dos estudantes, docentes e pais, ou seja, a discussão não deveria se pautar sobre se é conveniente ou não o ensino religioso nas escolas, se é conveniente o ensino não confessional da religião ou confessional. A questão de fundo é: quais são os valores, conhecimentos, sentidos e significados vigentes na nossa sociedade, família, indivíduos que possam responder as perguntas: o que vale mesmo a pena ser conhecido? O que vale a pena mesmo ser vivido? O que se estuda, para que e para quem se estuda?

Acreditamos que a escola é um espaço por excelência para promover o ensino religioso enquanto modo de produzir saberes e reflexões sobre fenômenos religiosos, sobre crenças, sobre a fé, experiências e filosofias de vida. A ciência da religião é um dos caminhos e conhecimento emergente que muito contribuirá, uma área de conhecimento em que não se aceita o proselitismo e a dogmática.

Em 50 anos o Brasil deixou de ser um país totalmente católico, embora permaneça majoritariamente católico. Os dados divulgados pelo IBGE (Censo 2010) deixam claro um avanço expressivo dos ateus e dos sem religião. Entre 1960 e 2010, o Brasil viu encolher sua parcela católica de 93% para 65%. Em 2000, os católicos eram 73,6% dos brasileiros, os evangélicos eram 15,4%, pessoas sem religião (7,4%), pessoas de outras religiosidades eram mais de 3%. A pesquisa mostra que a queda na proporção de católicos foi acompanhada pelo crescimento dos evangélicos, que em 1960 eram apenas 4% da população e em 2010 alcançaram 22,2%. No entanto, os ateus e os sem religião que 1960 eram 0,6% da população agora representam 8%. (IBGE, 2010).

Deste modo, devem-se levar em consideração todos os dados e demais indicadores que sinalizam que há, em geral, um desinteresse seja pela crença, fé e religião, bem como pelo conhecimento destas importantes estruturas e dimensões que tanto marcaram e marcam a condição humana.

Contudo, há de se convir que o cenário é preocupante! O esvaziamento humano e as relações volatizadas, em geral, predominam onde o mal-estar discorre as veias da (in)flexibilização dos valores, dos direitos sociais, dos direitos humanos, das condições trabalhistas e uma inflação de sentidos, ou como diz o texto de Olgária de Matos (2008, s. p.),

(...) o imaginário da sociedade contemporânea encontra-se condicionado (...) por uma extrema saturação. O imaginário caracteriza-se por uma abundância potencial que se apresenta ao alcance da mão, mas que se encontra, no entanto, inacessível (...). É precisamente

a tensão entre a intuição da presença da satisfação ao alcance da mão e a realidade de seu afastamento e inacessibilidade, o que determina a situação da consciência contemporânea (MATOS, 2008, s. p.).

A escola não é local da prática de cultos e religiões dogmáticas, com proselitismo e atuação confessional, sem que o professor, sequer, perceba ou conheça tal dimensão. Se isso ocorrer, seja por decisão da LDB ou escolha de diretores de ensino, então, condicionamos à escola um lugar de gozo de prazer superficial, no caso, o ensino religioso. O ensino religioso não pode se configurar numa superficialidade tal como a advinda dos supérfluos das riquezas. Entendemos que é um componente necessário para promover alteridade, respeito à diversidade cultural e às diversidades, do conhecimento e da felicidade.

3 - UMA BREVE NOTA SOBRE O “ENSINO RELIGIOSO” E SUA IMPLEMENTAÇÃO

Relatamos nesse texto percepções, olhares e manifestações de educadores da Educação Básica que vêm percebendo as diferentes manifestações que emergem do debate sobre a inserção do ensino religioso enquanto componente curricular, das diferentes perspectivas que este assume e dos tensionamentos que ele suscita a partir dos conteúdos / conhecimentos que mobiliza.

Estas questões são colocadas em evidência essencialmente porque sinalizam que parecem de extrema importância num momento em que se pensa o processo de inclusão e permanência de tal componente no âmbito das práticas educativas. Enfocam que isso tudo nos leva a inúmeras contradições, entre as quais a existência de tanto aqueles que argumentam sobre a ideia de que a religião é um fenômeno cuja representação deve estar a cargo da família, quanto os que reconhecem a importância de que o componente ensino religioso deva fazer parte do universo de saberes tematizados nos ambientes e espaços escolares, assim como os demais componentes.

Apontam que há uma grande lavoura de enfrentamentos entre os que estão sentados na mesa desses debates. Enquanto professores, que fazem parte de todo esse processo, se questionam: pensamos sobre isso? Sejam as religiões que historicamente mantiveram-se rentes aos princípios do compromisso social e coesas com as causas do “outro”, sejam aquelas que propagandearam o sonho e venderam a passagem para a terra prometida e até mesmo aquelas que com a cruz em uma mão e o gazofilácio noutra prometeram uma vida póstuma, deram, de um modo ou de outro, sua parcela de contribuição nos processos de construção das identidades culturais e das políticas de existência que perpassam a vida de muitas pessoas.

Pensam que historicamente as religiões se constituíram em instituições fundamentais para aliviar a miséria da existência humana. Todas, guardadas as especificidades, foram decisivas na constituição da fé (seja ela qual for), na elaboração de simbologias e na representação de diferentes caminhos para que as pessoas pudessem enfrentar as aporias da vida cotidiana.

Nesta direção, acreditam que se a escola der as costas a esta dimensão da vida humana, dará também a uma grande parcela de seu próprio compromisso social. Empurrar para longe do processo de escolarização um fenômeno de tamanha grandeza e estridente importância significa, do mesmo modo, ignorar a contingência do enorme terreno em que uma grande parcela da cultura geral da humanidade está apoiada.

Em sua pluralidade, a religião faz parte da estrutura da vida cotidiana de muitas pessoas e, sob certos aspectos, é o elo que liga os sentidos de muitas realizações humanas. A ela se articulam um sem fim de aspirações, desejos, ideias, ideologias e sentimentos que não podem ser ignorados por aqueles que pretendem pensar/fazer educação. Olhar para esta realidade é reconhecer que estes elementos são inerentes à cultura humana, e se não for este o papel da escola, então, escola para quê ou para quem?

Desta forma, apontam que não podemos cair na falsa ilusão de que o acordo coletivo sobre a implementação do ensino religioso no cenário nacional é o último ponto a que se pode chegar com este debate, até porque os acordos coletivos tanto resolvem os antigos problemas quanto ressuscitam outros ainda mais velhos.

Portanto, levar ao plano das práticas educativas as questões vinculadas ao tema da religião, por um lado, é assumir um compromisso extremamente delicado e, pelo outro, é formular a abertura e o adensamento para um novo território de contestação que nos arrasta para frente de um desafio de primeira grandeza, qual seja: o de pensar se é possível em educação entrarmos no tempo das culturas? Embora se mostre um tanto retórica, se esta questão for tomada como problemática, ao menos soa interessante, pois nos coloca diante da inexorável demanda do empoderamento epistemológico, uma vez que mexer com a questão da religiosidade é mexer com o que há de mais íntimo nos valores e nas singularidades culturais. Isto implica, portanto, o sério investimento no processo de qualificação docente, o que parece ser a condição *sine qua non* para que a escola tenha condições de acessar o tempo das culturas, sejam religiosas e não religiosas.

Acessar o tempo das culturas é o grande desafio, mas dialogar com elas e dar inteligibilidade ao senso comum que ali transita, sem violar as crenças que lhes são específicas, é um desafio maior ainda, é compromisso docente. Por fim, estão convencidos tanto da importância do ensino religioso integrar o processo educativo, quanto conscientes do tamanho da empreitada que aí se mostra para que seja possível garantir seu caráter não confessional e não catequético e para que contribua na formação de todas as pessoas, sem exceções. Estão de acordo com um ensino religioso calcado na ciência e na epistemologia, mais, e acima de tudo, calcado nas particularidades de cada realidade cultural a que pertence cada instituição escolar, com respeito e acolhimento aos que pensam ou têm filosofias de vida próprias.

4 - ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL: DISPUTAS, TENSÕES E EMBATES

A presença e manutenção do componente curricular de ensino religioso ao longo da história da educação brasileira é sinônimo de disputas, tensões e embates. Seu percurso, desde o início, é marcado por acordos, interesses, alianças, polêmicas, resistências e enfrentamentos. Por conta disso, assumiu diferentes perspectivas segundo o contexto histórico, político e educacional de cada época. Tanto nos debates institucionais para sua regulamentação legal, quanto nas propostas de aplicação, o ensino religioso sempre foi elemento de disputa entre Estado e instituições religiosas, bem como entre movimentos sociais e educacionais que militam a favor ou contra a sua manutenção na escola pública.

Partindo do pressuposto de que não compete à escola doutrinar ou fundamentar seu trabalho pedagógico à luz de uma crença religiosa específica, mas garantir o acesso ao conhecimento de todas as culturas, tradições e grupos religiosos e não religiosos, este texto também apresenta algumas disputas, tensões e embates decorrentes da presença histórica do ensino religioso no currículo das escolas públicas brasileiras.

Objetiva-se, por meio de investigação do tipo bibliográfica e documental, descrever e analisar o desenvolvimento do ensino religioso desde o período colonial até a presente data. Os resultados apontam que, por mais de quatro séculos, o ensino religioso estabelecido foi de cunho confessional, com a responsabilidade de aculturar sistematicamente as identidades não católicas.

Entretanto, nas últimas décadas do século XX, dada a intensa diversificação cultural da sociedade brasileira, de onde emergiram novos grupos e movimentos religiosos que atenuaram a hegemonia do Catolicismo, outros sujeitos, grupos e entidades religiosas e não religiosas propuseram, ao final da década de 1990, uma nova proposta de ensino religioso visando assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Tal proposta foi incorporada no Art. 33 da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criando possibilidades para sistematizar o ensino religioso como componente curricular que não seja sinônimo de doutrinação religiosa e nem se confunda com o ensino de uma ou mais religiões na escola.

Entretanto, essa perspectiva tem enfrentado forte resistência da cúpula da Igreja Católica, a qual acabou firmando um Acordo Internacional com o Brasil, no ano de 2009, prevendo, entre outros pontos, a manutenção do ensino religioso “católico e de outras confissões religiosas”. Esse fato gerou intensos debates no meio político e educacional, por meio da manifestação de diferentes movimentos sociais, grupos religiosos, não religiosos e associações profissionais das áreas da Educação e do Direito, que resultaram na proposição de uma ação direta de inconstitucionalidade ao Supremo Tribunal Federal (STF).

4.1 - O ensino da religião na história da educação brasileira

Desde meados do século XVI, no Brasil Colônia, o ensino da religião se constituiu como um instrumento do colonizador, assegurado pela presença dos Padres Jesuítas, cujo objetivo era catequizar os povos indígenas, ao mesmo tempo em que dizimavam suas culturas e apagavam suas memórias históricas. “Sabiam os europeus que um povo sem memória seria subjugado mais facilmente” (RAMPINELLI et al., 1999, p. 32). Com algumas exceções, a conjugação entre a cruz (poder religioso) e a espada (poder político) estava a serviço da conquista e dominação desses povos, visando desestruturar seus sistemas político, econômico, cultural, moral e religioso.

A Ordem Jesuíta, por delegação da Coroa Portuguesa, ficou responsável pela educação dos habitantes do território em processo de conquista, pelo exercício da catequese e instrução, até porque, segundo Mattos (1958, p. 31), disso dependia o êxito do processo colonizador, pois “[...] somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cris-

tã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas [...]”.

Mais tarde, a mesma estratégia foi utilizada para com os povos africanos, trazidos à força aos territórios americanos na condição de escravos. Nesta época, de acordo Fausto (1994), Estado e Igreja eram duas instituições destinadas a organizar a colonização do Brasil. Embora de natureza distintas, estavam ligadas entre si.

Durante o período da Monarquia, a Igreja se constituiu no principal respaldo do poder estabelecido, por conta do regime do padroado, que fazia do Imperador a autoridade maior da Igreja Católica do Brasil, sendo, por isso, a religião oficial do Império (BRAZIL, 1924). O ensino da religião é oficializado na educação escolar pelo Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, primeira lei geral relativa ao ensino elementar, a qual ordenava, no artigo 6º, que os

[...] professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais, proporções, as noções, mais geraes de geometria prática, a gramática da lingua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião cathólica apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a história do Brasil.

Durante todo o período Imperial, Estado e Igreja Católica formaram uma parceria indissociável. Mas, com a implantação do Regime Republicano (1889), a aplicação do princípio constitucional da laicidade resultou na separação formal entre ambos. Até aquele momento, os seguidores das religiões indígenas e afro-brasileiras, judeus, ciganos, islâmicos e protestantes, entre outros, não só estavam proibidos de manifestar publicamente suas crenças e práticas, mas também tinham seus direitos sociais e religiosos restringidos. A diversidade religiosa era combatida como um perigo e uma ameaça ao próprio fundamento sobre o qual estava construída a nação brasileira.

Sob a égide do Estado laico, a primeira Constituição da República

dos Estados Unidos do Brasil (1891) declarou, no artigo 72, parágrafo 6º, que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”, passando o ensino da religião a ser um dos temas mais polêmicos nas discussões e encaminhamentos educacionais.

O embate ocorreu, segundo Figueiredo (1995), em torno do conceito de laicidade. De um lado, alguns legisladores republicanos, com influência francesa, adotaram o princípio da liberdade religiosa como sinônimo de neutralidade, defendendo um Estado irreligioso, laicista, sem influência de elementos oriundos das crenças dos cidadãos. Logo, na escola pública, não deveria haver a presença de qualquer tipo de ensino religioso. Na visão destes, tais elementos constituíam obstáculos à implantação de um regime em que Estado e Igreja se instituísem de forma independente, e a presença do ensino religioso servia para a manutenção do elemento eclesial na escola, atendendo aos interesses da Igreja Católica.

O renomado jurista brasileiro Mário de Lima, na obra *A escola leiga e a liberdade de consciência*, publicada em 1914, ao retomar o pensamento de Rui Barbosa e Pedro Lessa, influentes juristas no processo da Assembleia Constituinte da Primeira Constituição da República, apresentou vários elementos para compreender o debate acirrado em torno da questão. Um deles é o pronunciamento de Pedro Lessa a respeito da expressão constitucional “será leigo”, reproduzida nos seguintes termos:

Se o Estado, pela própria natureza de suas funções, não pode impor princípios philosophicos ou crenças religiosas, de acordo com a moderna concepção da liberdade de consciência, sua attitude, em face dos diversos systemas philosophicos ou religiosos, deve ser, não de indiferença ou desconhecimento desses mesmos systemas (maneira errônea de comprehender o laicismo, assim confundido com uma neutralidade impraticável e illusoria) mas, sim, de reconhecimento da existência de todos elles como manifestações da própria liberdade de consciência que lhe cumpre respeitar e salvaguardar. (LIMA, 1914, apud FIGUEIREDO, 1995, p. 47).

O próprio Mário de Lima, ao se posicionar sobre a questão da laicidade e do ensino religioso na escola, declarou:

Estado leigo não quer dizer Estado ateu [...]. O Estado leigo deve, ao contrário do Estado ateu, reconhecer a existência de todos os credos, deixando-lhes aberto o campo da escola, em vez de fechá-lo hostilmente como acontece com a neutralidade [...] Leigo não quer dizer contrário a todo e qualquer sentimento religioso; traduz, ao revez, simpatia igual, tolerância completa em face de todas as religiões, dentro, é claro, dos limites da ordem moral pública. [...] Estado leigo é o que não tem religião oficial e não impõem, portanto, determinado ensino religioso em suas escolas. (LIMA, 1914, apud FIGUEIREDO, 1995, p. 47).

No período sequente à Revolução de 1930, a discussão em torno da presença do ensino religioso acirrou-se novamente. A admissão na forma de disciplina, de matrícula facultativa nas escolas do sistema estatal, através do Decreto N° 19.941, de 30 de abril de 1931, gerou muitos protestos. O auge do debate ocorreu na Assembleia Nacional Constituinte de 1933. De um lado, os pioneiros da Escola Nova defendiam uma escola pública única, laica e gratuita, com neutralidade escolar em relação ao ensino religioso. De outro, setores ligados à hierarquia da Igreja Católica lutavam pela legalização e efetivação da disciplina na escola, defendendo o direito dos pais escolherem o tipo de educação que desejavam para seus filhos, incluindo a educação religiosa.

Em meio ao jogo de forças, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, assegurou, no artigo 153, o ensino religioso de matrícula facultativa, ministrado de acordo com a convicção religiosa do aluno, constituindo matéria nos horários normais das escolas públicas. Esse enunciado visava proteger a liberdade religiosa e a confessionalidade como prática pedagógica. O mesmo ocorre no ano de 1937, onde o ensino religioso continuou sendo oferecido de modo facultativo aos estudantes das escolas públicas (Brasil, 1937).

Após o término do Estado Novo e o fim da Segunda Guerra Mundial, o debate em torno do ensino religioso é reaquecido, desta vez,

por conta da compreensão do termo liberdade religiosa. Isso porque, o parágrafo 7º, do art. 141, da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946, determinava ser “inviolável a liberdade de consciência e crença, assegurado o livre exercício dos cultos religiosos, salvo o dos que contrariam a ordem pública e os dos bons costumes”.

Segundo Figueiredo (1995), diferentes juristas tentaram compreender tal termo, ora como direito de crer, segundo inclinação ou desejo pessoal, ora como direito de manifestar publicamente a sua crença. Assim, todas as religiões teriam direitos, mas nenhuma delas poderia exercê-los ameaçando ou restringindo o direito das outras.

O dispositivo constitucional que assegurou o ensino religioso também é decorrente deste conceito de liberdade religiosa. O inciso V, do art. 168, afirmava que o “Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa manifestada pelo estudante, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável”. Analisando o édito legal, percebe-se novamente a influência da Igreja Católica mantendo a natureza confessional do ensino religioso, que deveria ser garantido pelo Estado.

Durante o processo de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o debate entre os grupos contrários e favoráveis ao ensino religioso continua, e os legisladores continuam tentando salvaguardar ambas as posições. Publicada em 1961, a Lei nº 4.024, em seu art. 97, legitima, outra vez, o elemento eclesial na escola, nos seguintes termos:

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.*

Pedagogicamente, percebe-se a manutenção da confessionalidade no ensino religioso, através da formação de grupos de alunos de acordo com as respectivas confissões religiosas, o que trouxe, na prática, o desencontro, ao invés do encontro, dos educandos dos diferentes credos. A discriminação da disciplina e dos seus profissionais, que atuavam sem remuneração e, na maioria das vezes, eram despreparados para lidar com os desafios próprios do mundo educativo, e, principalmente, ao caráter proselitista deste ensino, sem a preocupação para o respeito e diálogo entre as diferentes crenças religiosas entre si e com os grupos não religiosos, eram outras problemáticas vivenciadas naquele momento (FIGUEIREDO, 1995).

Posteriormente, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 5.692), de 1971, decorrente do Regime Ditatorial, mantém o ensino religioso no sistema educacional brasileiro, nos seguintes termos: “Art. 7º - parágrafo único: o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus”. Sem rupturas do paradigma histórico, a disciplina, de cunho confessional, continuava como elemento eclesial no cotidiano escolar.

4.2 - O ensino religioso na educação brasileira pós-1988: limiar de novas concepções

Com o fim da ditadura e o conseqüente processo de redemocratização do país, o debate em torno da laicidade do ensino e, por conseqüência, da presença do ensino religioso na escola pública, reascendeu durante o processo de discussão da nova Constituição. Em 1987, a Igreja Católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizou audiência na Subcomissão de Educação e Cultura para apresentar as razões para manutenção do ensino religioso.

Com o apoio da CNBB, outras instituições, como a ASSINTEC (Associação Interconfessional de Educação de Curitiba, no estado do Pa-

raná), o CIER (Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa, no Estado de Santa Catarina) e o IRPAMAT (Instituto Regional de Pastoral do Mato Grosso), promoveram uma mobilização pró-ensino religioso na nova Constituição, através da Emenda Popular nº PE 000004-1, contendo 68.000 assinaturas, sendo a segunda emenda com maior número de assinaturas a entrar em tempo hábil no Congresso (FIGUEIREDO, 1995).

Quando da defesa da emenda, no Plenário da Comissão de Sistematização da Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, Abraão Elias, então presidente da ASSINTEC, assim se manifestou:

[...] Tenho, como educador, convivido com o drama da fragmentação social dentro da própria escola. [...] Estas experiências nos levaram a um caminho diferente do que entendíamos por Ensino Religioso, que deixava aos não-católicos um gosto amargo de imposição religiosa, como sempre aconteceu no Brasil, em todas as Constituições que trataram deste assunto, fossem elas Cartas outorgadas ou legitimamente constituídas: a religião católica, considerada oficial ou oficiosamente, era ensinada nas escolas públicas, de forma confessional e catequética.

Isto sempre foi, era e continua sendo insustentável aos não-católicos, que sempre mantiveram uma posição avessa à Educação Religiosa na escola. Hoje, porém, a realidade é outra. Católicos e não-católicos encaminhamos, da base para cima, na forma de uma 'Emenda Popular' uma proposta, a fim de que se mantenha na Constituição, ora em elaboração, o seguinte: 'A Educação Religiosa será garantida pelo Estado no Ensino de 1º e 2º Graus como elemento integrante da oferta curricular, respeitando a pluralidade cultural e a liberdade religiosa.' (FIGUEIREDO, 1995, p. 81-82).

Como em outras épocas, grupos contrários à manutenção do ensino religioso nos sistemas de ensino, tais como a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e a ANDE (Associação Nacional de Educação), entre outros, também se manifestaram de norte a sul do país em defesa do “ensino público, democrático, gra-

tuito e laico". A IV e a V Conferência Brasileira de Educação, que reuniram, respectivamente, mais de seis mil educadores, em Goiânia/GO, e oito mil participantes, em Brasília/DF, incluíram no Manifesto dos Educadores, a "liberação da escola pública dos encargos relativos ao Ensino Religioso, através da proposição: laicidade do ensino público: condição da democratização do ensino, que implica o efetivo não privilegiamentos de uns credos em detrimento de outros". (Figueiredo, 1995, p. 86).

Entretanto, apesar dos embates, os legisladores mantiveram na Constituição Federal de 1988 o ensino religioso no sistema educativo, de matrícula facultativa, com a seguinte redação: "Art. 210, § 1º – O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental". Embora a saída encontrada na tentativa de equacionar a problemática reedite o procedimento utilizado no passado, o conteúdo dos argumentos apresentados por parte das entidades religiosas traz elementos inovadores e portadores de uma concepção de educação coerente com os princípios da liberdade religiosa.

Tais elementos, aliados às experiências de acolhimento e respeito entre igrejas cristãs - fruto do crescimento do movimento ecumênico e de diálogo inter-religioso - desencadearam, na década de 1990, o questionamento do caráter confessional do ensino religioso, uma vez que as demandas da sociedade brasileira, cada vez mais heterogênea e diversificada, exigiam uma nova proposta de ensino religioso, que integrasse a diversidade religiosa e que disponibilizasse o conhecimento religioso sistematizado historicamente pela humanidade.

Um dos resultados dos muitos movimentos dessa época, empreendido por educadores, pesquisadores, entidades civis e religiosas de várias regiões do país, derivou na criação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Fundado em 1995, o Fórum vem buscando, desde então, efetivar outro paradigma para o Ensino Religioso. Em sua Carta de Princípios, seus fundadores defendem o ensino religioso como área de conhecimento.

Gestava-se aí o embrião de outra compreensão de ensino religioso que, valorizando a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, deveria proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a fim de possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença. Entretanto, apesar de todo o processo de discussão e construção nacional, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº. 9.394/1996, em seu artigo 33, apresentou (novamente!) o ensino religioso como disciplina de caráter confessional ou interconfessional, nos seguintes termos:

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.

A necessidade de assegurar o conhecimento da diversidade cultural religiosa presente no cotidiano da escola pública, a compreensão de que o ensino religioso deveria ser componente curricular responsável por trabalhar a diversidade do fenômeno religioso, contribuindo para o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania, e a preservação do princípio constitucional da laicidade suscitaram inúmeros questionamentos sobre a concepção de ensino religioso presente no referido artigo.

No início de 1997, despontou no Brasil uma grande mobilização da sociedade, envolvendo educadores, representantes de entidades civis, religiosas, educacionais, governamentais e não governamentais, de

diferentes setores de atuação. Sensibilizados e comprometidos com a diversidade religiosa, estes educadores e representantes institucionais ratificaram a importância de disponibilizar aos educandos, no conjunto dos conhecimentos escolares, conteúdos sobre a diversidade cultural religiosa, como uma das formas de promover e exercitar a liberdade de concepções e a construção da autonomia e da cidadania, prerrogativas de um estado laico e democrático.

As solicitações e discussões resultaram no encaminhamento de três proposições de mudança do Artigo 33 à Câmara Federal. A partir destes, foi redigido um substitutivo, promulgado pela Lei nº. 9.475, de 22 de julho de 1997, a qual alterou significativamente a concepção e encaminhamentos desta disciplina:

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

§ 1. 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.

§ 2. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

O Relator da Lei, Dep. Roque Zimmermann, afirmou que, pela primeira vez, foram criadas na história da educação brasileira oportunidades de sistematizar o ensino religioso como componente curricular que não fosse doutrinação religiosa e nem se confundisse com o ensino de uma ou mais religiões:

O sentido da lei está em garantir que a escola de ensino fundamental oportunize aos alunos o acesso ao conhecimento religioso. Não é de seu interesse fazer com

que a escola garanta aos estudantes o acesso às formas institucionalizadas de religião – isto é competência das próprias igrejas e crenças religiosas. À escola compete garantir o acesso ao conhecimento religioso, a seus componentes epistemológicos, sociológicos e históricos. Pode, naturalmente, servir-se do fenômeno religioso e de sua diversidade, sem, contudo, erigir uma ou outra forma de religiosidade em objeto de aprendizagem escolar. Na aula de Ensino Religioso nossas crianças têm que ter acesso ao conhecimento religioso, não aos preceitos de uma ou de outra religião. (ZIMMERMANN, 1998, p. 3).

Procurando aplicar a legislação, inúmeros sistemas estaduais e municipais de ensino implementaram a disciplina do ensino religioso como uma das áreas do conhecimento do currículo escolar, visando proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto dos educandos, buscando disponibilizar esclarecimentos sobre o direito à diferença, valorizando a diversidade cultural religiosa presente na sociedade (FONAPER, 2009).

Corroborando com esse entendimento, o Conselho Nacional de Educação/CNE, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução nº 2/98), contemplou as aspirações destes educadores, conferindo status de área do conhecimento ao ensino religioso, incluindo-a entre as dez que compunham a base nacional comum.

Paradoxalmente, na mesma época, o Ministério da Educação iniciava o movimento de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs para todos os níveis e modalidades de ensino, mas não incorporou o ensino religioso no processo. Diante do fato, o FONAPER construiu os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) buscando contribuir para a proposição de um currículo para esta área de conhecimento. O processo se desenvolveu mediante a promoção de seminários nacionais, com temáticas que enfatizaram os fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos do ensino religioso, a fim de explicitar seu objeto de estudo e objetivos.

Neste intento, os PCNER propuseram cinco eixos organizadores dos conteúdos do currículo do ensino religioso, a saber: 1) Culturas e Tradições Religiosas; 2) Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais; 3) Teologias; 4) Ritos (rituais; símbolos; espiritualidades); 5) Ethos (alteridade; valores; limites). Tais eixos tentam traduzir uma concepção de ensino religioso que acolhe a diversidade cultural religiosa do Brasil, buscando fomentar o respeito entre pessoas religiosas e não religiosas.

A partir disso, muitos esforços também foram empreendidos buscando garantir a formação inicial de professores. Para evitar que as aulas sejam utilizadas para doutrinação religiosa, tornou-se necessário oferecer habilitação específica, assim como acontece para as demais áreas do conhecimento. Por isso, em diferentes Estados da Federação, foram criados cursos de licenciatura, de graduação plena em ensino religioso. O Estado de Santa Catarina foi o primeiro a elaborar e autorizar, em 1996, o Curso de Graduação em Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso, seguido, no decorrer dos anos, por outros Estados, a saber: Pará, Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Norte, Sergipe, Minas Gerais, entre outros.

Nestes Estados, a formação de docentes para o ensino religioso está seguindo os mesmos trâmites previstos para a formação de profissionais das demais áreas de conhecimento⁷, assegurando aos egressos conhecimentos e competências para reconhecer e interagir com a diversidade cultural religiosa no cotidiano escolar.

A existência de licenciados em ensino religioso à disposição dos sistemas de ensino tem provocado uma mudança significativa nas práticas pedagógicas deste componente curricular. Ao socializar e promover o diálogo acerca das diferentes vivências e elaborações relacionadas ao religioso que integram o substrato cultural da humanidade, a escola tem contribuído para a formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos, que perpassam a vida em âmbito pessoal, local e mundial.

7 Cf. Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

As diferentes crenças, grupos e tradições religiosas, bem como a ausência delas, são entendidos como aspectos da realidade e abordados como dados antropológicos e socioculturais (OLIVEIRA et al., 2011). Deste modo, problemáticas que envolvem questões como discriminação étnica, cultural e religiosa têm a oportunidade de sair das sombras que levam à proliferação de ambiguidades nas falas e nas atitudes, alimentando preconceitos, para serem trazidas à luz, como elementos de aprendizagem, enriquecimento e crescimento do contexto escolar como um todo.

O despertar desta compreensão se apresenta com uma das mais importantes contribuições da escola na busca pela superação dos conflitos religiosos, violações dos direitos humanos e desrespeito à liberdade de pensamento, consciência, religião ou de qualquer convicção (ONU, 1981).

Esta concepção, portanto, compreende a escola como um lugar de trânsito de culturas, que não tem por função homogeneizar a diversidade religiosa, mas garantir a liberdade religiosa, por meio da igualdade de acesso ao conhecimento de todas as culturas, tradições/grupos religiosos e não religiosos, promovendo os direitos humanos e a justiça cultural.

No entanto, a perspectiva ora em desenvolvimento em muitos estados e municípios, encontra-se ameaçada diante do artigo 11 do Acordo Internacional firmado entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, que concebe o ensino religioso como “católico e de outras confissões religiosas”.

4.3-Concordata Brasil-Santa Sé: retorno do confessionalismo?

O Acordo Internacional firmado entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, foi assinado na Cidade-Estado do Vaticano, em 13 de novembro de 2008, por ocasião da visita do então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, ao Papa Bento XVI.

Composto por apenas 20 artigos, o Acordo entre a Santa Sé e o Brasil procura regulamentar, à luz do ordenamento jurídico interno, questões específicas de interesse da Igreja Católica. Entre elas, encontra-se o Art. 11, relacionado diretamente com o ensino religioso:

Artigo 11 - A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

A assinatura do Acordo e sua posterior aprovação pelo Congresso Nacional suscitaram calorosos debates na sociedade brasileira. No que se refere ao ensino religioso, o argumento chave utilizado pelos movimentos que lutavam por sua completa rejeição (dentre eles o FONAPER) era: se o Acordo é relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, por que a disciplina de ensino religioso, componente curricular e uma das áreas de conhecimento do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, foi incluída neste instrumento? Quais seriam os objetivos e finalidades dessa inclusão? Pode a Santa Sé intervir e sugerir concepções e encaminhamentos educacionais às escolas brasileiras?

O motivo da polêmica reside no 1º § do Art. 11, o qual apresenta o ensino religioso como “católico e de outras confissões religiosas”, o que contrapõe o *caput* da Lei 9.475/1997, já que esta não orienta que a disciplina seja de uma e outra denominação religiosa. Em princípio, enquanto componente curricular, o ensino religioso deve atender à função social da escola, em consonância com a legislação vigente,

respeitando, acolhendo e valorizando as diferentes manifestações do fenômeno religioso no contexto escolar, a partir de uma abordagem pedagógica que estuda, pesquisa e reflete a diversidade cultural-religiosa brasileira, vedadas quaisquer formas de proselitismos.

O Art. 11 do Acordo, ao preconizar um Ensino Religioso “católico e de outras confissões religiosas”, encaminha outra concepção para esta disciplina, ao propor segmentar, ou seja, disciplinar por confissões religiosas este componente curricular, limitando sua abordagem a cada perspectiva religiosa, abrindo possibilidades concretas para o retorno da confessionalidade.

A retomada do confessional não atende os desafios de uma sociedade democrática e diversa no aspecto religioso, pois tornar o ensino religioso “católico e de outras confissões religiosas” significa reintroduzir o proselitismo e o sectarismo na sala de aula, tornando a escola um ambiente propício à intolerância e à segregação. Ora, uma educação atenta aos desafios contemporâneos, não pode se guiar por uma prática proselitista, uma vez que, sem estimular o conhecimento e o diálogo entre os diferentes, somente produzirá processos contrários à promoção dos direitos humanos.

Reintroduzir o ensino religioso de natureza confessional viola a liberdade de consciência e crença e o princípio da igualdade, haja vista que a prática do proselitismo poderá produzir processos discriminatórios e excludentes em série no interior das escolas públicas brasileiras.

Por conta disso, Procuradoria-Geral da República, propôs a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439, pedindo ao Supremo Tribunal Federal que:

a) realize interpretação do artigo 33 da LDB nº 9.393/96, de forma a assentar que o ensino religioso em escolas públicas é de natureza não confessional, com proibição de admissão de professores representantes das confissões religiosas;

b) profira decisão de interpretação à luz da Constituição brasileira

do artigo 11, § 1º, do Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé - relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, aprovado pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 698/2009 e promulgado pelo Presidente da República através do Decreto nº 7.107/2010 - de maneira a determinar que o Ensino Religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional;

c) caso entenda por incabível este último pedido, que a Suprema Corte declare a inconstitucionalidade do trecho “católico e de outras confissões religiosas”, constante no § 1º do artigo 11 do referido Tratado.

5. Considerações finais

Como se percebe de forma clara, o teor do Art. 11 do Acordo altera e contradiz o que determina o Art. 33 da LDB Nº 9.394/96, ao viabilizar o retorno do ensino religioso confessional, prática capaz de promover a discriminação ao segmentar os estudantes segundo suas crenças religiosas. Assim, a implementação do Art. 11 do Tratado poderá proporcionar situações capazes de violar o princípio constitucional da dignidade da pessoa.

Isso porque, a proposição de um ensino religioso confessional, presente na expressão “católico e de outras confissões religiosas” do Acordo Brasil-Santa Sé, contradiz os princípios e fins da educação nacional, ao preconizar uma oferta dos conhecimentos religiosos de forma segmentada, segundo cada confissão religiosa, o que não oportuniza, ao conjunto dos educandos, que estudam em determinada série ou ano do ensino fundamental, o aprendizado pelo estudo, pesquisa e reflexão de forma coletiva do fenômeno religioso na diversidade cultural religiosa brasileira.

Para diferentes instituições que se manifestaram contrárias ao Art. 11 do Acordo, o Estado brasileiro deve promover e respeitar a diversidade cultural religiosa, presente no cotidiano escolar, permitindo que todos os educandos tenham acesso ao conjunto dos conhecimentos

religiosos que integram o substrato das culturas, vedadas quaisquer formas de proselitismo, garantindo a liberdade religiosa dos cidadãos.

Com isso, constata-se que a presença do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras está longe de ser objeto de consenso, devido às diferentes finalidades e perspectivas adotadas pelos distintos grupos em atuação, perpetuando as disputas, tensões e embates em torno do tema.

REFERÊNCIAS

- BRAZIL. *Constituição política do Imperio do Brazil*, outorgada em 25 de março de 1824. Registrada na Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes. Rio de Janeiro, 22 de Abr. 1824.
- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. *Diário Oficial da União*: Rio de Janeiro, 24 fev. 1891.
- _____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. *Diário Oficial da União*: Rio de Janeiro, 17 jul. 1934.
- _____. Constituição da República Estados Unidos do Brasil de 1937. *Diário Oficial da União*: Rio de Janeiro, 10 nov. 1937.
- _____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. *Diário Oficial da União*: Rio de Janeiro, 19 set. 1946.
- _____. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, 14 de dez. 1962.
- _____. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, 12 ago. 1971.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*: Brasília, 05 out. 1988.
- _____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. 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. Brasília, *Diário Oficial da União*: Brasília, 23 set. 1997.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº. 2/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF, 1998.
- _____. Decreto Nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé

- relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Diário Oficial da União: Brasília, 12 fev. 2010.
- DEBORD, Guy. A sociedade do Espetáculo. Book & Books Brasil. São Paulo: 2003.
- FEUERBACH, Ludowig. A essência do cristianismo. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian, 2001.
- FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Fundação do Desenvolvimento Educacional, 1994.
- FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Ensino Religioso: tendências, conquistas, perspectivas. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção Ensino Religioso Escolar).
- FONAPER. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso. 9. ed. São Paulo: Mundo-Mirim, 2009.
- IBGE, 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <ibge.gov.br/home/geociencias/geodesia/pmrq/faq.shtm>. Acesso em: 14 out. 2015.
- MEC, 2010. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em 05 nov. 2015.
- MATTOS, Luiz de. *Primórdios da educação no Brasil: o período heroico (1549 – 1570)*. Rio de Janeiro: Gráfica Aurora, 1958.
- MATOS, Olgária. O mal-estar na contemporaneidade: performance e tempo. *ComCiência*, Campinas, n.101, São Paulo, 10 set. 2008. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=38&id=459>>. Acesso em: 14 out. 2015>.
- MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Editorial, 2005.
- OLIVEIRA, Lilian Blanck de; CECCHETTI, Elcio. Direitos Humanos e diversidade cultural religiosa: desafios e perspectivas para formação docente. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). *Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia*. João Pessoa/PB: Editora da UFPB, 2011.

- ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou crenças. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, 25 de novembro de 1981.*
- POZZER, A.; PALHETA, F.; PIOVEZANA, L.; HOLMES, M. J. T. (Orgs.). *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares.* Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.
- RAMPINELLI, Waldir; OURIQUES, Nildo Domingos (Orgs.). *Os 500 anos: a conquista interminável.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ZIMMERMANN, Roque. *Ensino religioso: uma grande mudança.* Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

Religião na Escola Pública: Discriminação Ostensiva e Dissimulada

Luiz Antônio Cunha¹

Antes de começar, uma advertência: em nosso país, a discussão do tema aqui proposto apresenta dificuldades inexistentes em outros, inclusive em nossos vizinhos latino-americanos. Isso porque no Brasil questionar a presença da religião na política é tabu, no sentido próprio desse termo, isto é, algo intocável, tão perigoso que o transgressor está sujeito a um castigo sobrenatural tremendo. Ora, tratar da religião na política é coisa que países como o México e o Uruguai, por exemplo, fazem há muito, onde existe uma bibliografia especializada, onde o tema é objeto de pesquisas e de ensino universitário.

Nesses países, como também na França, na Bélgica, na Itália e outros, a laicidade do Estado é um tema político legítimo, sobre o que existem artigos e livros que se podem comprar nas livrarias, teses acadêmicas, programas de TV e propostas em programas partidários. Não no Brasil, onde a cultura política está bloqueada por tabus e oportunismos, a ponto de equívocos como “o Estado é laico, mas o povo é religioso” assumissem ares de verdades incontestáveis.² Apesar de tudo, a realidade começa a mudar.

O primeiro livro publicado no Brasil com a expressão Estado laico no título foi resultado de colóquios promovidos por instituições feministas em Recife (BATISTA e MAIA, 2006). Além de militantes feministas, o livro reuniu depoimentos de um sociólogo e um antropólogo, um deputado federal do Partido dos Trabalhadores e uma pastora da Igreja Luterana no Brasil. Depois desse, outros livros foram publicados, alguns

¹ Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Para uma análise desse e de outros equívocos, ver Cunha e Oliva (2014).

deles focalizando o campo educacional, como Fischmann (2008) e Cunha (2013). A presença da religião nas escolas públicas foi tema raro nas teses universitárias defendidas em nossas universidades, até que os oito anos de lutas em torno da segunda LDB atraíram as atenções acadêmicas para as diversas dimensões dessa questão. Desde 1996, ano de promulgação dessa lei, a religião nas escolas públicas foi objeto de 140 teses de mestrado e doutorado de varias especialidades.

Este texto aborda a religião não como questão religiosa, mas como questão política. Trata, especificamente, da presença da religião nas escolas públicas, como questão que diz respeito à política e à educação, sem nenhum embargo às crenças religiosas e respectivos cultos, em termos individuais ou institucionais.

O foco do texto é o ensino religioso nas escolas públicas e seus efeitos discriminadores. Para melhor tratar desse tema, mostrarei que o campo religioso é um campo de conflitos, não o lugar da harmonia que a autorrepresentação religiosa frequentemente divulga. E conflitos de natureza, sobretudo, política, isto é, que envolvem luta pelo poder. Os efeitos discriminadores da religião na escola serão apresentados a partir de pesquisas empíricas realizadas em vários pontos do país, embora o Rio de Janeiro seja mais representado na bibliografia. Finalmente, examino as propostas em pauta a respeito do ensino religioso nas escolas públicas, tanto as que pretendem sua manutenção, sob qualquer modalidade, quanto as que defendem sua completa supressão do currículo.

CAMPO RELIGIOSO, CAMPO DE CONFLITOS

O termo campo é empregado aqui com o sentido que lhe deu Pierre Bourdieu (1983). Para este sociólogo francês, campos são mercados sociais dotados de formas próprias de capital, cada um a seu modo – econômico, cultural, social ou simbólico. Em cada campo, agentes dotados de diferentes valores do capital que lhe é próprio disputam sua acumulação e o monopólio de sua reprodução. Cada campo tem pretensão à autonomia, embora uns sejam mais autônomos do que outros, con-

forme sejam mais diferenciadas as normas que os regem. A autonomia dos campos não deve ser entendida num sentido absoluto, pois estão inseridos num processo de autonomização relativa. Mesmo os campos mais autonomizados (como o da arte, por exemplo) não estão descolados das relações de força entre grupos ou classes sociais, mas, ao contrário, contribuem para sua reprodução – e o fazem tão mais efetivamente quanto mais (relativamente) autonomizados estão. Assim, o livre jogo da produção e da circulação dos bens simbólicos próprios de um campo faz com que o capital retorne às mãos de onde saiu. Esse movimento reproduz a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes e/ou grupos sociais, ou seja, a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma dada sociedade selecionou como dignos de serem almejados e possuídos por todos. No Brasil, mais do que em outros países, o campo educacional é um exemplo de autonomia pretendida, mas não realizada, pois sofre interferências de outros campos, particularmente do político e do religioso.

Como qualquer outro, o campo religioso tem história, determinada pelas feições próprias de cada país e até mesmo de cada região. No caso do Brasil, a colonização portuguesa no contexto da Contrarreforma foi um fator determinante para a conformação do campo religioso. Ele nasceu, então, com monopólio da Igreja Católica, garantido pela legislação e pelo aparato estatal do reino de Portugal. Assim, indígenas e africanos escravizados foram obrigados a se converter ao catolicismo, diante do que resistiam como as circunstâncias e suas culturas permitiam.

Os senhores não tinham grande empenho na cristianização dos escravos, a não ser os que serviam em suas próprias casas. Os que trabalhavam nas plantações e nos engenhos raramente tinham contato com o clero católico, e praticavam seus cultos frequentemente apelando para o sincretismo como mecanismo de defesa diante de eventuais repressões. Na região das minas, o papel de socialização e de controle da Igreja Católica assumiu feição distinta da existente nos engenhos de açúcar, já que as irmandades próprias dos negros e mulatos (ou aber-

tas também a eles) ofereciam-lhes um inédito espaço físico e político. Elas davam aos seus membros um sentimento de identidade e orgulho, justamente o oposto da submissão e humilhação do regime escravista. Mas isso não acontecia sem contestações. Os párocos, mais do que quaisquer outros, sentiam-se com seu poder diminuído pelas irmandades e suas direções leigas, constituídas, por vezes, de escravos.

Liberdade religiosa para os cativos havia somente nos quilombos. Aos escravos que permaneciam tais, restava a conversão completa ao catolicismo ou, então, a conversão parcial, mediante o sincretismo religioso, pelo qual os orixás africanos eram dissimulados no panteão do Deus cristão e de seus santos. Numa palavra, dominação, resistência e composição eram os vetores de complexas relações de dominação material e simbólica de senhores sobre escravos.

No regime imperial e escravocrata, a Constituição do Brasil independente manteve a simbiose com a Igreja Católica herdada do *padroado* colonial, instituição que durou até a proclamação da República. Ou seja, o Estado brasileiro nasceu católico por força de lei, não só de sua lei maior, a Constituição, mas, também, do Código Penal. Foi instituído, então, um Estado confessional, no qual a religião católica apostólica romana era a religião oficial, com seu clero sustentado financeiramente pelo governo. Os cidadãos, por sua vez, tinham liberdade de professar qualquer religião, desde que fosse do ramo cristão e em local fechado, sem forma exterior de templo. Liberdade plena, só para a religião católica.

No Código Criminal de 1830 havia todo um capítulo destinado a punir ofensas à religião católica, à sua moral e aos bons costumes. O artigo 276 previa multa pecuniária para quem estivesse envolvido com a celebração de culto de religião que não fosse a do Estado em casa ou edifício com forma exterior de templo. Além da multa, a casa ou o edifício teria de ser demolido.

O artigo 277 expressou a demanda do clero para censurar publicações consideradas ameaçadoras à religião católica, para o que se previa pena de um a seis meses de prisão, mais multa, para quem “abusar

ou zombar de qualquer culto estabelecido no império, por meio de papéis impressos, litográficos ou gravados que se distribuïrem por mais de quinze pessoas ou por meio de discursos proferidos em públicas reuniões ou na ocasião e lugar em que o culto se prestar.”

Essa proibição se combinava com outra, registrada no artigo 278, que dizia respeito diretamente à divulgação de material impresso. Ao invés da zombaria ou do abuso, o crime visado era propriamente a crença: “Propagar por meio de papéis impressos, litográficos ou gravados que se distribuem por mais de quinze pessoas, ou por discursos proferidos em públicas reuniões, doutrinas que diretamente destruam as verdades fundamentais da existência de Deus e da imortalidade da alma.” Neste caso, as penas eram mais severas: quatro meses a um ano de prisão, mais multa em dinheiro.

Em suma, a simbiose Estado-Igreja Católica chegou a tal ponto que ela foi considerada um departamento da administração civil (BRU-NEAU, 1974, p. 37-38).

A luta pelo fim dessa simbiose esteve presente nas três últimas décadas do período imperial, quando liberais, maçons, protestantes e positivistas reivindicavam a secularização dos cemitérios públicos, o registro civil de nascimentos e de óbitos, a instituição do casamento civil e o fim do ensino religioso nas escolas públicas.

O regime republicano instituído em 1889 separou Igreja Católica e Estado, que ficou proibido de incentivar ou sustentar cultos religiosos, assim como de interditar seu funcionamento. No entanto, havia discriminação prevista no Código Penal de 1890, que estipulava penas para práticas supostamente contrárias ao cristianismo. Assim foi tipificado um dos crimes contra a saúde pública: “Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismãs e cartomancias, para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar a cura de moléstias curáveis ou incuráveis, enfim, para fascinar e subjugar a credulidade pública” (Art. 157). Para os condenados por tal crime, estava prevista pena de prisão de um a seis meses, mais o pagamento de multa. Além dos discí-

pulos de Alan Kardec, os adeptos de cultos afro-brasileiros estavam na mira do Código Penal.

A Igreja Católica, por sua vez, manteve seus privilégios intactos, inclusive as propriedades e fontes de rendas imobiliárias, além de ter expandida a iniciativa em termos organizacionais e propriamente religiosos. Como uma espécie de comprovação da separação amigável Estado-Igreja, padres e bispos tiveram os salários pagos durante um ano após a separação. A capacidade do clero católico de exercer influência política diretamente sobre os três poderes da República jamais foi contestada, a não ser nos curtos momentos das Assembleias Constituintes de 1933/34, 1946 e 1987/88, e sem sucesso. A hegemonia da Igreja Católica foi até reforçada nos períodos de ditadura (1935-1945 e 1964-1985), quando forneceu apoio direto ao controle político-ideológico.

Nas últimas décadas, o campo religioso tem passado por rápidas e profundas mudanças. Desde os anos 1960 até os de 1970, o declínio da proporção de adeptos do catolicismo foi pequeno, mas contínuo. A partir de então, cresceu a velocidade da redução do contingente católico, enquanto se elevou o número de evangélicos, principalmente dos pentecostais, já que os das denominações tradicionais³ também reduziram seu efetivo.

A tabela abaixo apresenta a distribuição percentual das respostas à pergunta “qual é a sua religião?” em quatro Censos Demográficos.⁴

RELIGIÃO	1960	1980	2000	2010
Católica Romana	93,1	89,2	73,6	64,6
Evangélica	4,0	6,6	15,4	22,2
Outra	2,4	2,6	3,7	5,2
Sem Religião	0,5	1,6	7,3	8,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE, Censos Demográficos de 1960, 1980, 2000 e 2010 (Tabulações Avançadas).

3 Principalmente presbiterianos, luteranos, metodistas e batistas.

4 Em uns censos os dados foram obtidos das declarações de toda a população adulta; em outros, de uma amostra representativa dela.

Vê-se que os adeptos do catolicismo passaram de 93,1% em 1960 para 64,6% em 2010. Correlativamente a esse decréscimo, os adeptos de denominações evangélicas subiram de 4% para 22,2% no mesmo período. Ainda mais rápido foi o crescimento a longo prazo dos que se declararam “sem religião”, de 0,5% em 1960 para 8% cinco décadas depois.

A redução do número de católicos tem sido explicada por efeito de dois fatores principais. Antes de tudo, o alto grau de institucionalização da Igreja, o que não lhe daria a agilidade necessária para se adaptar com rapidez às novas situações sociais, culturais e econômicas do país. A despeito dessa rigidez institucional, a progressiva permeabilidade do catolicismo ao processo de secularização da cultura, teria levado a um certo “desencantamento do mundo”, à perda de parte dos elementos “irracionais” do fenômeno religioso. A redução da ênfase na manipulação mágica da vida, o abandono do latim como língua ritual e a substituição da noção de pecado individual pelo social, nos termos da Teologia da Libertação, são exemplos de abandono dos elementos “irracionais” da crença e das práticas católicas. Paradoxalmente, essa “racionalização” distanciou a Igreja da massa dos fiéis e favoreceu o crescimento das Igrejas Evangélicas, especialmente as pentecostais, em que aqueles ou outros elementos “irracionais” são priorizados.⁵

Com efeito, a mudança no perfil religioso da população está estreitamente ligada aos grandes movimentos migratórios ocorridos no país nos últimos 50 anos, seja no sentido inter-regional seja no sentido rural/urbano. Tanto nas regiões de expansão da fronteira rural quanto nas periferias das cidades, notadamente nas regiões metropolitanas, as populações migrantes ali estabelecidas, além de se descolarem das relações de solidariedade nos locais de origem, deparam-se com uma fraca presença dos serviços estatais instalados nos locais de destino, bem como de políticas de desenvolvimento social. Vivendo, em sua grande maioria, em condições muito precárias, beirando quase sempre

⁵ A tese de Max Weber sobre o papel diverso das crenças religiosas no processo de “racionalização” do Ocidente tem sido adaptada ao Brasil por vários autores e de distintas maneiras (PIERUCCI, 1998).

a miséria, e desenraizadas culturalmente, essas populações desenvolvem disposições sociais e tentativas de reconstrução de suas identidades culturais, no que a religião passa a ocupar lugar de destaque.

São as Igrejas Evangélicas, especialmente as pentecostais, que têm apresentado alternativas religiosas significativas para esses segmentos sociais, justamente aqueles nos quais se dá o maior crescimento populacional. As Igrejas Pentecostais são ágeis na formação de novos pastores e na criação de templos, que se multiplicam em grande velocidade, acompanhando as frentes de expansão agrária e os bairros de urbanização precária das grandes cidades. Consequentemente, o crescimento do pentecostalismo é maior nas regiões economicamente mais dinâmicas, o que inclui as áreas metropolitanas. Nas regiões mais pobres e menos expostas à mudança social, o catolicismo permanece estável.

Apesar da impossibilidade de previsão segura nessa matéria, há quem projete um empate entre o número de católicos e de evangélicos no Brasil, no fim da próxima década, se for mantida a tendência de redução daqueles e crescimento destes.

No Estado do Rio de Janeiro, a maioria da população já não se declara católica. No censo de 2010, os católicos somaram 45,8% da população desse estado e os evangélicos, 29,3%. A proporção dos declarantes “sem religião” foi de 15,6%, quase o dobro da média nacional, o que sugere que a perda de fiéis da Igreja Católica não seja sempre totalmente em favor das Igrejas Evangélicas ou de alguma outra religião institucionalizada.

As religiões afro-brasileiras apresentam dificuldades de mapeamento e de contagem não encontradas nas da tradição cristã. Por seus praticantes terem sido, durante séculos, obrigados à clandestinidade e/ou ao sincretismo, como estratégia de sobrevivência diante da repressão religiosa e política, ainda hoje muitos deles se declaram católicos, ou seja, a religião da maioria e de pequena exigência em termos de prática e conduta. Por isso, o número de praticantes das religiões afro-brasileiras encontra-se muito subestimado nos censos demográficos.

ficos. Em 2010, foram registrados apenas meio milhão de adeptos de religiões afro-brasileiras em todo o país, o que está muito longe da realidade. Apesar da campanha no sentido da declaração do culto efetivamente praticado – “quem é de axé, diz que é” – parte dos adeptos da umbanda e do candomblé disse ser católica; outra, possivelmente, “sem religião”.⁶ Não obstante, há declínio do número de adeptos das religiões afro-brasileiras. A despeito da aceitação social do direito de escolha individual da religião, o crescimento das Igrejas Evangélicas pentecostais tem criado constrangimentos crescentes para os adeptos do candomblé e da umbanda.

Os setores sociais onde o pentecostalismo cresce são, de um modo geral, os mesmos nos quais há maior número de praticantes das religiões afro-brasileiras, isto é, entre os mais pobres. Como o candomblé e a umbanda são religiões desprovidas de organizações burocráticas articuladoras das comunidades de culto, sem clero organizado, que não recorrem ao proselitismo nem à mídia televisiva, elas ficam particularmente vulneráveis aos ataques das Igrejas Pentecostais, que disputam com elas o mesmo mercado religioso, pregando uma guerra espiritual contra as crenças consideradas demoníacas. Diante dos ataques pentecostais em ascensão, aquelas religiões, dotadas de menor valor simbólico na sociedade brasileira, perdem adeptos a despeito do apoio político oferecido pelo Poder Público. Além disso, a retração das religiões afro-brasileiras tem sido facilitada pelo fato de certas Igrejas Pentecostais realizarem um tipo de sincretismo que possui afinidades com a religiosidade de origem africana, como os ritos de possessão. Tais afinidades facilitam a transferência de adeptos entre essas religiões.

Além das mudanças nos contingentes de fiéis, o campo religioso mudou muito na ocupação do espaço público. Até os anos 1980, todas as religiões ocupavam apenas seu espaço privado, isto é, os templos e terreiros, exceto a Igreja Católica, que promovia procissões e romarias, além de congressos eucarísticos, reunindo multidões nas praças públi-

⁶ Aí está outra variável que pode fazer com o que o número efetivo de católicos seja inferior ao computado pelo Censo Demográfico de 2010.

cas. Desde então, as Igrejas Evangélicas passaram a ocupar, também, praças e estádios esportivos para cultos de massa, assim como outra dimensão do espaço público, a mídia eletrônica. Emissoras de rádio e televisão, de difusão aberta e por cabo, foram montadas ou adquiridas pelas Igrejas Evangélicas, no sentido de manterem seus fiéis “conectados” na pregação e no entretenimento que os reforçam na fé ou os desviam das alternativas concorrentes ou pagãs. A Igreja Católica fez o mesmo e montou suas próprias redes de comunicação social. Como as emissoras de rádio e TV são concessões estatais, para sua obtenção é de fundamental importância a intermediação de sua *bancada* no Congresso Nacional.

No campo político brasileiro, os partidos são indispensáveis para a captação de votos nas eleições, mas, depois de eleitos, os parlamentares se reagrupam segundo interesses corporativos. No Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas estaduais e nas Câmaras Municipais, tais agrupamentos, as *bancadas*, assumem um papel até mais importante do que os partidos. Assim é que existem no Congresso Nacional dezenas de *bancadas*, como a Frente Parlamentar da Agropecuária (patronal), a Frente Parlamentar da Agricultura Familiar (camponesa), a Frente Parlamentar de Apoio ao Esporte e a Frente Parlamentar Evangélica. A *bancada* evangélica é formada majoritariamente de pastores pentecostais, que nem sempre votam em bloco, a não ser em questões que envolvem os direitos sexuais e reprodutivos, situação em que se aliam aos católicos. Estes, por sua vez, não estão organizados em *bancada*, mas são articulados pela Confederação Nacional dos Bispos (católicos) do Brasil-CNBB. Há rituais semanais de integração de parlamentares religiosos. Os evangélicos promovem cultos no interior do Congresso, enquanto que os católicos se encontram fora dele, na sede da CNBB em Brasília.

Para os analistas mais apressados, o privilegiamento da ação dos evangélicos fica, então, facilitado pelo fato de os pastores e os bispos dessa tradição cristã chegarem com mais força agora no campo político, enquanto a presença dos seus homólogos católicos ser algo antigo

e de legitimidade indiscutida. Ademais, aqueles protagonistas tratam de abrir caminho no campo político a partir da mobilização do voto popular, portanto, sua ação se faz, sobretudo, no Poder Legislativo dos três níveis do Estado, daí sua maior visibilidade quando comparada com o Executivo e o Judiciário. Assim, fica dissimulada a atuação da Igreja Católica, que se faz, sobretudo, sobre esses dois Poderes. Quando católicos e evangélicos atuam em aliança, a hierarquia católica permanece fora dos holofotes da mídia, ficando as lideranças evangélicas com o trabalho de enfrentamento mais ostensivo dos adversários ou inimigos políticos dessas organizações.

Muitas das táticas de influência sobre o Estado empregadas hoje pelas Igrejas Evangélicas são as mesmas da Igreja Católica no passado e no presente, inclusive a formação de bancada parlamentar. Uma super-bancada, a Liga Eleitoral Católica, teve atuação decisiva nas assembleias constituintes de 1933/34 e 1946. Em todos os casos, os evangélicos são meros aprendizes quando comparados com os rivais, veteranos nos campos religioso e político. Com efeito, sua irrupção na cena política emprega procedimentos que acabam por atrair sobre si tanto atenções antes indiferentes quanto rejeições desnecessárias – o que não os absolve, evidentemente, da responsabilidade por seus atos.

As questões ligadas a sexo, gênero, reprodução e família são as que obtêm maior visibilidade na mídia, mas o ensino religioso nas escolas públicas é central para a análise política, quando se trata das Igrejas Católica e Evangélicas. É o que veremos nos próximos itens.

RELIGIÃO E DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA

Os africanos trazidos ao Brasil colônia como escravos eram postos inicialmente a trabalhar nas plantações de cana pelos senhores, enquanto os indígenas tinham alguma proteção contra a exploração material. Os negros nada e ninguém tinham a seu favor. Mas, era preciso evitar os exageros, para melhor explorar.

O emprego desproporcional da força para pôr os escravos a trabalhar, especialmente os negros nos engenhos de cana de açúcar, era mal visto pelos jesuítas, devido ao efeito contraproducente para os interesses dos próprios senhores. Três deles, Antônio Vieira, Jorge Benci e João Antônio Andreoni/Antonil, destacaram-se, ainda no século XVII, pelo discurso religioso que defendia o emprego conjunto da força e do benefício, combinados com a doutrinação religiosa dos cativos. Estas seriam práticas preventivas diante das reações dos escravos, de modo a evitar as fugas e a formação de quilombos – o exemplo de Palmares estava sempre na mente de todos.

Nenhum desses ilustres jesuítas condenou a escravidão; ao contrário, os três afirmaram ser ela justa, como justo era o proveito econômico que os senhores usufruíam dela. No entanto, os senhores precisavam educar pelo exemplo de boa conduta e pelo encaminhamento dos cativos aos ensinamentos da doutrina cristã pelo clero, assim como prover-lhes o acesso aos sacramentos. A prática usual de fazer os escravos trabalharem nos domingos e nos dias santificados, mesmo que fosse para seu sustento, deveria ser eliminada. Nas folgas, os escravos deveriam ser induzidos a festejar os santos católicos de sua devoção, bem como ao entretenimento em sua própria cultura, desde que “inocente”. Seria uma forma de aliviar seu penar e favorecer o trabalho produtivo.

Os jesuítas não pregaram a educação dos cativos, a não ser que fosse a difusão entre eles do cristianismo, na versão que legitimava o conformismo à condição escrava. Exemplo disso foi a pregação do padre Antônio Vieira. Em 1633, o jesuíta pregou a escravos em um engenho de açúcar na Bahia, quando os chamou de imitadores de Cristo, pois sofriam como ele. Portanto, subiriam aos céus, se aceitassem o sofrimento, como Jesus havia feito. Eis suas palavras, proferidas no Sermão XIV, pregado no dia de São João Evangelista:

Cristo despido e vós despidos; Cristo sem comer e vós famintos; Cristo em tudo maltratado, e vós maltratados em tudo. Os ferros, as prisões, os açoites, as chagas, os nomes afrontosos, de tudo isto se compõe a vossa imitação, que

se for acompanhada de paciência, também terá merecimento de martírio. (VIEIRA, Sermões, vol. 9, p. 509).

Para os senhores de escravos, estava fora de cogitação a escolarização dos filhos dos seus cativos. Coisa diferente aconteceu nas fazendas que os jesuítas possuíam no Brasil. Elas eram mais de 300 em 1759, ano em que foram expulsos de Portugal e suas colônias, inclusive do Brasil. Nessas fazendas havia milhares de escravos,⁷ em que, diferentemente das fazendas dos não religiosos, os cativos eram incentivados a constituírem famílias conforme as prescrições do clero católico. Os filhos desses casamentos, também escravos, eram admitidos nas escolas de ler e escrever. O objetivo não era propiciar a saída das crianças da condição escrava, mas fazer delas escravas devotas.

Assim, as crianças negras, nas fazendas da Companhia de Jesus, sofriam de dois tipos simultâneos de violência: primeiro, porque eram geradas em ventres escravos e, portanto, nasciam marcadas pela maldição da escravidão; e segundo, porque estavam submetidas a um processo de aculturação gerado pela visão cristã de mundo preconizada pela Contrareforma. (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 1999, p. 480).

Passemos ao Brasil império. Há uma ideia muito generalizada de que, depois da independência, mantido o regime escravista, os negros estavam proibidos de frequentar a escola. Essa ideia não corresponde exatamente aos fatos. Na verdade, para os *escravos*, sim, as escolas públicas estavam fechadas, mas não as escolas privadas, caso algum senhor quisesse iniciá-los nas “primeiras letras”. Isso foi raro, mas não impossível.

Uma lei da Assembleia Legislativa da província do Rio Grande do Sul, de 1837, proibia de frequentar as escolas públicas “os escravos e pretos *ainda que sejam livres, ou libertos*”.⁸ Mas, em outras províncias, essa restrição não era assim tão ampla. A legislação provincial determinava que as escolas públicas estavam abertas a todos os meninos

7 Só na fazenda de Santa Cruz, nas proximidades do Rio de Janeiro, havia 740 escravos, no ano da expulsão.

8 Lei (RS) nº 14, de 22 de dezembro de 1837, grifos meus.

e meninas *livres*, fossem negros ou não. Condições materiais para frequentá-las, isso é outra história; condições objetivas e subjetivas para tirar proveito do ensino ministrado, outra ainda.

A legislação do Município da Corte e a da Província do Rio de Janeiro não deixavam dúvida: os *escravos* é que estavam impedidos de frequentar a escola mantida pelos respectivos governos.⁹ Na província fluminense, por lei aprovada no mesmo ano da gaúcha, a proibição era especificada: a escola pública era vedada aos “pretos africanos, ainda que livres ou libertos” (art. 3º, parágrafo 2º). Africanos, isto é, nascidos na África. Negros livres nascidos no Brasil eram cidadãos, pelo menos em termos jurídicos, como estabelecia a Constituição de 1824. O recorrente emprego dos termos negros e escravos, como se fossem sinônimos, contribuiu para que se imputasse a uns a proibição incidente aos outros. A província do Rio Grande do Sul sintonizou-se com as demais em 1846, quando lei de sua assembleia modificou a de nove anos antes.¹⁰ A partir daí, a proibição incidiu apenas sobre as crianças escravas.

Como naquela época, hoje a religião está por todo lado nas escolas públicas, como dominante ou dominada. Imagens, rituais, orações, louvações e reprimendas. A proposta de qualquer currículo para o Ensino Fundamental não pode ignorar essa realidade objetiva.

O Estado do Rio de Janeiro oferece uma possibilidade privilegiada de observação da presença da religião na escola pública. A intensidade das disputas internas ao campo religioso é aí maior do que em qualquer outro estado da federação, pois a maioria da população fluminense já não se declara católica, como vimos no item anterior. Entende-se, então, a mobilização católica contra a perda tão acentuada de fiéis, inclusive mediante a lei (RJ) nº 3.459/2000, que prescreveu o ensino religioso confessional.

Se os professores católicos, monitorados pelos comitês eclesiais, assumem o viés *missionário* que ainda povoa o imaginário da ca-

9 Lei (RJ) nº 82, de 2 de maio de 1837; e decreto (Corte) nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.
10 Lei (RS) nº 51, de 22 de maio de 1846.

tegoria, para impor aos alunos práticas religiosas, seus competidores evangélicos, que beberam na mesma fonte ideológica, procedem de modo similar. Assim, a presença de práticas religiosas cristãs no interior das escolas públicas passa (ou continua) a ser vista como algo *natural*.

Em sua dissertação de mestrado, na qual estudou em profundidade a presença da religião nas escolas municipais de Nova Iguaçu, na área metropolitana do Rio de Janeiro, Allan do Carmo Silva (2013) constatou que os professores declaravam reconhecer a legitimidade do Estado laico, mas a maioria deles indicou existirem nas escolas da rede municipal orações em reuniões de professores, celebrações de eventos do calendário cristão, apresentação de alunos em datas festivas com músicas religiosas e textos religiosos fixados em salas de aula e nos corredores. E a lista não parava aí.¹¹ Todas essas práticas existiam em escola pública, mesmo sem a disciplina ensino religioso. O pesquisador encontrou nos professores, mais do que nos alunos, o impulso para trazer a religião para dentro da escola municipal. Muitos professores eram adeptos de religiões que incentivam o proselitismo aos seus fiéis, particularmente os evangélicos, de modo que lhes parecia *natural* a utilização do espaço público da escola para propagarem suas crenças mediante práticas que lhes pareciam serem universais. Mas suas crenças e práticas não eram universalistas, pois eles mostravam dificuldade em lidar com as diferentes das suas. Assim, a presença da religião na escola acabou por se transformar na imposição de práticas religiosas e motivo para acirrar diferenças e abafar vozes minoritárias, particularmente os alunos adeptos de cultos afro-brasileiros.

Com efeito, nos municípios da área metropolitana do Rio de Janeiro, são ostensivos os mecanismos de colaboração entre professores e diretores, adeptos das duas principais vertentes do cristianismo na manutenção do que lhes é comum, como a leitura da Bíblia e a oração do “Pai Nosso”, bem como a oposição ao que lhes é adverso, principalmente as tradições religiosas afro-brasileiras e, sobretudo, o ateísmo, o

11 Para os resultados completos da pesquisa, ver Silva (2013), capítulo 2.

agnosticismo e o indiferentismo. Ademais dessa colaboração inter-religiosa, existem mecanismos de competição, nem sempre aberta, entre católicos e evangélicos, quando se trata do calendário e dos festejos religiosos. Por exemplo, o costume sincrético de distribuição de doces às crianças no dia de São Cosme e Damião é anatemizado pelos evangélicos. Além de não aceitarem a figura dos santos, tão valorizados pelo catolicismo popular, não dissimulam sua ojeriza pela origem sincrética do costume, pois o candomblé e a umbanda cultuam orixás que assumem a forma de crianças gêmeas. O mesmo se dá com o presépio, montagem icônica em todo o país, muito valorizado no âmbito familiar e no escolar, que é rejeitado pelos evangélicos como prática idólatra. Diante dos alunos provenientes de famílias evangélicas, os professores e diretores católicos recuam constrangidos de suas pretensões por causa da ofensiva dos rivais, em proveito da plataforma comum. O fim de eventos tradicionais, mas de origem católica, como as festas juninas, a supressão dos presépios e da “Ave Maria” nas orações coletivas são exemplos de concessões católicas em prol da cooperação intereclesial no âmbito da escola pública. A celebração conjunta da Páscoa e do Natal, bem como a citação reiterada de trechos bíblicos, convenientemente escolhidos, reforçam tal colaboração (FERNANDES, 2014).

Se esse movimento de sobreposição do campo religioso no campo educacional tem um vetor herdado do passado colonial e imperial, quando a Igreja Católica tinha o monopólio religioso, há um vetor novo, que reforça aquele. Ao fim de pesquisa realizada na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, em 2005/2006, Ana Maria Cavaliere concluiu que a escola pública foi *colonizada* pela religião, com iniciativa ou o apoio de governantes e de parlamentares. Os professores, os dirigentes educacionais e os políticos, de um modo geral, estavam de acordo sobre o que acreditavam ser uma ameaça de descontrole social existente nos bairros populares, ameaça essa que estaria, também, dentro das escolas públicas, na forma de comportamentos indesejados, de agressividade e de resistência dos alu-

nos à escola. A religião foi a *solução* encontrada pelo Estado e pelo magistério. O Estado abdicou de sua função socializadora e cedeu às instituições religiosas parte de suas responsabilidades. O magistério, por sua vez, sobrecarregado pela falta de pessoal, não conseguia dar conta das atividades correntes da escola nem promover atividades artísticas, culturais, esportivas, comunitárias ou de lazer que fossem capazes de enriquecer o ambiente escolar e as vidas das crianças e dos jovens que as frequentavam e as de suas famílias. As bibliotecas eram inexistentes e, frequentemente, tinham acesso restrito. Tampouco havia atividades multiprofissionais de apoio aos alunos, que contassem com a intervenção de psicólogos, assistentes sociais ou profissionais da saúde. Numa palavra, havia um vazio na escola, que era preenchido pela religião.¹² Mesmo existindo um sentimento mais ou menos difuso de que a escola deveria ser laica, o professorado capitulava e acabava aceitando a oferta que vinha de fora. Na prática, as aulas de religião eram justificadas pelos professores como uma ferramenta a mais no controle dos alunos e conseqüente preservação de sua autoridade. A percepção generalizada de que havia uma predisposição, da maioria das famílias dos alunos, de adesão a um credo religioso, fazia com que esse caminho parecesse útil, inclusive para professores e diretores que não estavam pessoalmente envolvidos na prática de alguma religião. O professor de ensino religioso passou, então, a ocupar o lugar de auxiliar da direção da escola nas atividades de orientação educacional, nos projetos coletivos, nas atividades culturais e comemorativas. Em certos casos, esse professor adquiriu um importantíssimo papel na definição e na execução da proposta pedagógica da escola.

Para a autora, a forte presença da religião na escola era sintoma de sua crise de identidade e de eficácia. O fortalecimento da presença da religião na escola pública veio na exata medida em que a ação educativa escolar se enfraquecia. Revela, de um lado, a capitulação do

¹² Quando não eram as instituições religiosas, as ONGs e as empresas se dispunham a preencher esse vazio.

Estado e, de outro, o fracasso do sistema educacional a uma ação mais efetiva no processo de socialização e de incorporação social das classes populares (CAVALIERE, 2006, p. 4).

Ampliando o foco de análise, constatamos que a presença da religião nas escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental é generalizada. O dossiê organizado por Roseli Fischmann (2012) para a revista *Notandum* (São Paulo/Porto) propicia um panorama diversificado de redes municipais em diversos estados, a partir de estudos de casos conduzidos por pesquisadores locais. Vejamos os resultados dos estudos empíricos constantes do dossiê.¹³

O estudo de Leila Grassi em São José dos Campos (SP) mostrou que, mesmo sem a disciplina ensino religioso nas escolas municipais, símbolos e práticas religiosas eram constantemente encontrados: orações católicas no pátio antes da entrada dos alunos nas salas de aula, além de crucifixos e imagens de Jesus e Nossa Senhora.

Thiago Molina visitou escolas municipais em Salvador (BA) e encontrou uma situação bem variada nas que funcionavam à base de convênios com instituições privadas de natureza religiosa. Enquanto numa escola conveniada com instituição kardecista não havia imagens nem práticas religiosas, em outra havia uma “facilitadora”, religiosa *missionária*, que conduzia atividades confessionais católicas, inclusive orações coletivas. Indagada sobre o caráter discriminatório de tais práticas, ela disse que os alunos evangélicos limitavam-se a se calar no momento da “Ave Maria”, e os afro-brasileiros não se opunham. Em outra escola havia, além da disciplina ensino religioso, aulas de preparação para a eucaristia. O pesquisador concluiu que, em Salvador, existia um aparelhamento da escola pública da rede municipal através dos convênios celebrados com instituições civis confessionais.

Fernando Seffner e Renan Bulsing dos Santos visitaram escolas de Porto Alegre (RS) e mais dois municípios da área metropolitana – Alvo-

13 Não serão considerados os estudos sobre municípios do Estado do Rio de Janeiro, objeto de comentário mais acima.

rada e São Leopoldo. Eles verificaram que o ensino religioso consistia na tríade “Cristianismo, bons comportamentos e ética”, de um modo tal que se mostrava às crianças que os valores morais, inclusive os direitos humanos, são intrinsecamente religiosos, não havendo possibilidade de sua discussão fora desse campo.

Jacira do alle e Miriam Niahimoto concentraram suas atenções sobre três escolas municipais de Campo Grande (MS) e outros municípios não nomeados. Numa escola, o ensino religioso era ministrado nos sábados, os alunos podendo escolher o turno da manhã ou da tarde. Foi grande a resistência dos pais às aulas no sábado, razão pela qual não havia possibilidade de continuação dessa oferta no ano seguinte ao da observação. Além do crucifixo na sala de aula, a oração do “Pai Nosso” e a leitura da Bíblia indicaram a orientação cristã da disciplina. Em outra escola, os pais preferiram aulas de reforço escolar do que o ensino religioso, de modo que essa disciplina não foi oferecida. No entanto, a oração do “Pai Nosso” (dita universal!) fazia parte da rotina semanal da escola, como o canto do Hino Nacional. Na terceira escola, o professor era um ex-padre formado em Filosofia e Teologia. Entre os temas que ele tratava com os alunos estava o pecado, uma noção claramente confessional cristã.

Dezenas de teses de doutorado e dissertações de mestrado têm tomado o ensino religioso nas escolas públicas como objeto. Parte delas tem claro viés normativo, limitando-se a buscar corrigir os erros mais grosseiros cometidos nessa disciplina; outras, no entanto, têm uma abordagem crítica, oferecendo ao leitor a oportunidade de perceber o viés proselitista predominante, ora dissimulado, ora ostensivo.¹⁴

Apesar do número crescente de pesquisas, há poucos dados quantitativos a respeito da presença da religião nas escolas públicas. Os mais amplos são os dos questionários da *Prova Brasil*, respondidos pelos diretores das escolas públicas de Ensino Fundamental de todo

14 Remeto o leitor interessado ao Banco de Teses da CAPES. Uma versão um pouco mais ampla no tempo pode ser acessada na seção “biblioteca” da página do Observatório da Laicidade na Educação, cujo endereço eletrônico se encontra na bibliografia deste texto.

o país. Os dados referentes a 2013, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais, permitiram dimensionar para todo o país o que pesquisas pontuais têm sinalizado: 70% das escolas públicas de Ensino Fundamental ministravam aulas de ensino religioso naquele ano. Dentre as que o faziam, 54% confessaram exigir *presença obrigatória*; e 75% não ofereciam atividades alternativas para os alunos que não queriam assistir a essas aulas.¹⁵ Não há prova mais contundente da obrigatoriedade *de fato* para uma disciplina facultativa *de direito*.

Em suma, é esse o chão que toda e qualquer proposta curricular tem de levar em conta: presença do cristianismo considerada pelos professores como *natural* na escola pública; atividade *missionária* cristiano-centrada da parte dos professores; discriminação contra os afro-brasileiros, ateus, agnósticos e indiferentes; obrigatoriedade de fato do ensino religioso para os alunos.

Dito isso, passemos a indagar sobre os meios e modos pelos quais o missionarismo cristão atinge particularmente as crianças e jovens adeptos de religiões afro-brasileiras, assumindo, inclusive, formas racistas.

Em sua tese de doutorado e pesquisas posteriores, Stela Caputo observou crianças adeptas do candomblé e as vicissitudes por que passaram em escolas públicas permeadas pelo missionarismo cristão. A discriminação religiosa converge com a racial: candomblé, macumba, etc. “é coisa de negro” (CAPUTO, 2012, p. 200). Houve depoimento de alunos que diziam que uma certa professora chegou a passar óleo ungido na testa deles para que ficassem mais tranquilos e para “tirar o diabo de quem fosse do candomblé” (CAPUTO, 2012, p. 197). A reação dos alunos foi diversa: uns abandonavam a escola para evitar a discriminação; outros inventavam maneiras de se tornar “invisíveis”. Esta “solução” se expressava na omissão da religião que efetivamente professavam – o candomblé – para se declararem católicos.

15 O INEP disponibiliza os dados brutos, que foram computados por Mariane Koslinski, do Grupo de Estudos dos Sistemas Educacionais Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Uma grande conquista obtida pelos que lutam contra a discriminação racial no campo educacional foi a promulgação da lei nº 10.639/2003, que alterou o artigo 26 da LDB, inserindo no currículo da Educação Básica o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Cinco anos depois, a lei nº 11.645 completou aquela mediante a inserção da vertente indígena. O conteúdo programático correspondente deveria ser ministrado de modo transversal, especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Ele deveria tratar da formação da população brasileira a partir desses grupos étnicos, inclusive as lutas dos povos negros e indígenas no Brasil, suas culturas, suas contribuições nas áreas social, econômica e política. É claro que tal conteúdo suscitaria reações racistas de professores e alunos. A principal reação negativa foi e continua sendo a de ignorar as determinações da lei. As escolas, públicas e privadas, não tratam do assunto, como se a lei não existisse. Mas, reações negativas ostensivas têm sido assinaladas.

Stela Caputo menciona o caso de uma professora de escola municipal em Macaé, no norte do estado do Rio de Janeiro, que, em 2009, foi afastada de suas funções docentes porque utilizou nas atividades sobre a História e Cultura Afro-Brasileira o livro *Lendas de Exú*, recomendado pelo MEC. A professora era umbandista e a diretora, evangélica. Mães de alunos acusaram-na de fazer “apologia ao diabo” e um cartaz com provérbio bíblico foi afixado na sala dos professores, acusando aquela docente de mentirosa. Somente depois que o Ministério Público foi acionado a professora estigmatizada voltou a lecionar, mas permaneceu apenas com a Língua Portuguesa, sua disciplina de origem. Eis o que disse a autora sobre o fato:

Quando a diretora proíbe um livro de lendas africanas, ela quer apagar a diversidade presente na sociedade e na escola, quer silenciar culturas não hegemônicas. Exú é negro. Um poderoso e imenso orixá negro. E o orixá mais próximo dos seres humanos porque representa a vontade, o desejo, a sexualidade, a dúvida. Porque esses sentimentos não são bem-vindos na escola? Porque a Igreja Católica tratou de associá-lo ao mal e ao diabo

(ao seu diabo), e muitas escolas incorporam essa lógica conservadora, moralista, hipócrita e racista. Exú, no livro proibido, afirma que este país tem negros com diferentes modos de vida, com diferentes culturas, com diferentes religiões. Isso não pode, porque na escola só entra o Jesus loirinho dos livros didáticos católicos (esses são bem-vindos) (CAPUTO, 2012, p. 246).

Essa situação de discriminação não teria começado com o ensino religioso, mas ela foi acentuada com a introdução dessa disciplina de forma mais organizada e cada vez mais missionária na escola.

Em outro artigo publicado por Caputo e colaboradores, são analisadas situações de discriminação religiosa e racial em escolas públicas. Em uma escola profissional da rede estadual fluminense, em 2008, um aluno de 13 anos de idade foi expulso da sala de aula por uma professora e chamado de “filho do demônio” por usar no pescoço um colar de contas típico dos adeptos de religiões de origem africana. O caso foi parar na delegacia, mas só depois de seis meses foi instaurado um inquérito. Três anos depois, a fundação gestora das escolas profissionais do Estado do Rio de Janeiro assinou um convênio de cooperação técnica com a Faculdade Zumbi dos Palmares (Unipalmares). A instituição promove capacitação para os docentes da rede escolar profissional, visando à implementação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Em 2012, alunos evangélicos de escola estadual situada em Manaus recusaram-se a fazer um trabalho interdisciplinar sobre a cultura afro-brasileira. Alegaram que o trabalho fazia “apologia ao satanismo e ao homossexualismo”, o que contrariaria a crenças deles (CAPUTO et alii, 2014, p. 99).

Para os autores, a solução não é interna à disciplina ensino religioso, não adianta reformá-la. Fazer da História das Religiões o seu conteúdo não é viável, pois nenhum programa poderia dar conta dos milhares de modos do ser humano significar seu mundo para além do mundo material. Certamente seriam escolhidas apenas as religiões consideradas mais importantes, justamente as hegemônicas – e a discriminação continuaria.

Aliás, a coordenadora do ensino religioso da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro disse, em entrevista a Caputo, que, para ser aprovada como digna de ser ensinada nas escolas públicas da rede estadual, uma instituição religiosa precisava cultuar o Deus único, ter CNPJ e estatuto de funcionamento. Com esse critério “objetivo”, o candomblé ficou de fora do concurso para professor de ensino religioso na rede fluminense.

A solução dessa prática discriminatória somente poderá ser superada pela laicidade do ensino público:

Qualquer proposta de educação mais inclusiva e anti-discriminatória, tenha o nome que tiver, não pode deixar de defender radicalmente a laicidade na escola pública. Não pode deixar de perceber que o problema não está só na disciplina de ensino religioso, já que muitos e muitas professores e professoras de Química, Matemática, Português, diretores ou coordenadores discriminam enquanto evangelizam nas escolas públicas. Não pode deixar de priorizar os cursos de formação de professores e professoras. (CAPUTO et alii, 2014, p. 110).

Em sua dissertação de mestrado, Ursula Barrozo Gomes estudou uma escola municipal de Ensino Fundamental da Baixada Fluminense, onde encontrou situação semelhante às descritas por Stela Caputo. A hegemonia cristã era ostensiva na Secretaria Municipal de Educação e na escola estudada, que tinham as paredes decoradas com painéis nos quais estavam grafados trechos da Bíblia. Nas festas escolares, músicas evangélicas eram tocadas, inclusive em eventos com a presença de autoridades públicas.

Uma das alunas entrevistadas, cuja mãe e avó frequentavam terreiro de religião afro-brasileira, no qual a própria aluna foi batizada, revelou ter interiorizada a rejeição de sua prática e sua crença como indignas. Tanto assim, que, para evitar discriminação, ela foi instruída pela mãe a não declarar sua religião, afirmando que a família frequentava igreja cristã. Perguntada sobre se queria que músicas da umbanda fossem ouvidas na escola, ela respondeu negativamente, porque “não

era certo". A autora chamou essa prática de *silenciamento do próprio pertencimento religioso* (GOMES, 2014, p. 76-78).

Antonio Gomes Costa Neto analisou a questão do ensino religioso no Distrito Federal, na sua dimensão institucional, para sua dissertação de mestrado. Para isso, ele entrevistou gestores, professores e sacerdotes de cultos afro-brasileiros. O autor apontou a existência de racismo cultural na Secretaria Distrital de Educação, que ouviu representantes de religiões diversas, mas não das afro-brasileiras, como se eles não existissem.

"Esse não reconhecimento está alinhado à falta de estudos sobre a cultura africana e dos afro-brasileiros, eis que estão diretamente ligados a conceitos racistas de valorização dos conhecimentos eurocêntricos, por via de consequência, desconstruindo as demais que nele não se enquadrem" (COSTA NETO, 2010, p. 138).

Mesmo entre os que reconhecem a existência de religiões afro-brasileiras, a atitude discriminatória existia. Um dos professores entrevistados, adepto do catolicismo, afirmou que a formação de docentes para o ensino religioso deveria se pautar apenas pelo curso oferecido pela arquidiocese católica, o que ratificaria a superioridade da cultura branca, cristã, europeia.

Os livros didáticos para o ensino religioso constituem um repositório de concepções discriminatórias. Pesquisa realizada em 2009 por Anis-Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero, coordenada por Débora Diniz, analisou 25 livros para uso nessa disciplina, publicados por editoras religiosas e não religiosas brasileiras. A primeira e mais ostensiva constatação foi a desigualdade na presença das religiões: para cada menção a religiões afro-brasileiras havia cerca de 20 referências às cristãs. As religiões de origem africana eram mencionadas em número inferior até a outras que não tinham tantos adeptos efetivos (em oposição aos declarados) no Brasil, como a islâmica e a judaica. Dentre as referências cristãs, a maioria é constituída de menções católicas, como à figura de Maria, aos santos e as orações próprias desse credo. Ao computar as referências aos líderes religiosos ou seculares, a desigualdade

de representação foi ainda mais acentuada:

Jesus aparece oitenta vezes mais do que as lideranças indígenas no campo religioso, cuja aparição limitou-se à de um líder anônimo e sem biografia; vinte vezes mais do que Lutero, a referência intelectual usada nos livros para o protestantismo (Calvino não aparece uma vez sequer); aproximadamente doze vezes mais do que Dalai Lama, a referência central para o budismo contemporâneo; e cerca de sete vezes mais do que Martin Luther King, a referência de liderança negra. Há duas vezes mais aparições de lideranças cristãs do que de todas as outras religiões juntas. Não há nenhuma liderança de religiões afro-brasileiras ou mesmo líderes negros brasileiros de outras religiões. Por outro lado, há a emergência de algumas lideranças seculares brasileiras, mas cujas biografias estiveram ligadas ao catolicismo e sua agenda política com o tema da fome ou da reforma agrária, como a figura de Betinho ou Chico Mendes. (DINIZ et alii, 2010, p. 70-71).

A conclusão das autoras foi taxativa: os livros didáticos examinados contêm passagens e imagens religiosas discriminatórias, mas, também, em outras dimensões igualmente importantes para a vida social.¹⁶

A hegemonia cristã dos livros didáticos de ensino religioso tem efeitos para além da discriminação religiosa. O silêncio e as generalizações são estratégias retóricas que não só promovem uma visão de mundo como absoluta, mas também provocam a recusa do reconhecimento da diversidade como igual. O etnocentrismo cristão se manifesta nas narrativas em que índios, negros, mulheres, homossexuais, estrangeiros, deficientes e idosos são apresentados como vidas de exceção, em contraponto à referência ao homem branco, católico, adulto e heterossexual, parâmetros de sentido para a enunciação das formas de estar no mundo. Essa comparação serve para revelar que não é suficiente a apresentação da diversidade, caso a alteridade não seja considerada como condição de sociabilidade humana para todas as pessoas, sejam elas inseridas em grupos majoritários ou não. (DINIZ et alii, 2010, p. 93).

¹⁶ A pesquisa abordou, também, outros temas sensíveis para os credos cristãos, como a sexualidade e a reprodução. Para conhecer os resultados desse tópico, remeto o leitor ao texto original.

No depoimento feito na audiência do Supremo Tribunal Federal, sobre o ensino religioso, em junho de 2015, sobre o que voltarei a tratar, Débora Diniz declarou que esses livros não poderiam ser utilizados nas escolas públicas, devido ao seu grande e evidente conteúdo proselitista. Como reforço ao seu juízo, ela recorreu aos critérios do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, que adquire publicações das editoras privadas para distribuir às escolas públicas de Educação Básica. No item 2.1.2 desse edital, para as compras a serem feitas para o ano letivo de 2017, referentes às disciplinas obrigatórias, devem ser levados em conta os seguintes critérios:

Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. Serão excluídas do PNLD 2017 as obras que: 1. veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, religiosa, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos; 2. fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; 3. utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.¹⁷

Os livros de ensino religioso seriam todos reprovados, se pretendessem obter a chancela do MEC. As escolas públicas ficariam defendidas, mas não as escolas privadas, confessionais e não confessionais, que não são beneficiadas pelo PNLD. Nas escolas privadas, livros recheados de proselitismo e de estereótipos raciais e religiosos prestam grande desserviço na reprodução das concepções discriminatórias de caráter religioso, racial e outros.

RELIGIÃO, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Como afirmei, o ensino religioso nas escolas públicas foi tudo menos consenso na história da educação brasileira. Tampouco por

¹⁷ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Jba-jz_1dtA

ocasião da Assembleia Nacional Constituinte de 1987/88, quando voltou à ordem do dia.

Com a ascensão de João Paulo II ao papado, a prioridade da Igreja Católica no Brasil passou a ser frear a queda rápida do número de adeptos do catolicismo, diante do crescimento acelerado dos evangélicos e dos “sem religião”; e de pôr em prática a antiga consigna da educação integral, isto é, aquela em que a religião católica fosse a integradora curricular. Daí o empenho demonstrado na mobilização dos fiéis em apoio às emendas populares que defendiam a inserção do ensino religioso nos currículos das escolas públicas. A mobilização foi eficaz, com a Igreja Católica conseguindo vencer a emenda popular pró-escola pública laica, de modo que foi inserido no texto constitucional (artigo 210, parágrafo 1º) repetindo, quase que por igual, as Constituições de 1934, 1946 e 1967.¹⁸

Nas discussões em torno do projeto da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, o ensino religioso nas escolas públicas esteve em foco todo o tempo. Ao fim de oito anos de discussões, as instituições religiosas, especialmente as católicas, obtiveram praticamente tudo o que reivindicaram. Não conseguiram que o ensino religioso fosse listado entre os componentes obrigatórios do currículo comum a todo o país. Estes compreenderiam, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. O ensino religioso foi mencionado em artigo separado, o que deu o tom da excepcionalidade. Assim, é lícito afirmar que a LDB relutou em inserir essa disciplina no currículo do Ensino Fundamental, embora a situasse no tempo (e no espaço, evidentemente) da escola pública de Ensino Fundamental.

O artigo 33 determinou que o ensino religioso fosse oferecido *sem ônus para os cofres públicos*. A disciplina poderia ser ministrada em duas modalidades: *confessional*, de acordo com a opção religiosa do aluno, por professores ou orientadores religiosos preparados e creden-

¹⁸ Para uma análise das emendas populares pró e contra o ensino religioso nas escolas públicas, no processo constituinte, ver Cunha (1991), capítulo 11.

ciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou *interconfessional*, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizariam pela elaboração do programa.

A proibição de gastar dinheiro público com o ensino religioso foi criticada pelos bispos católicos antes mesmo da sanção da lei, o que levou o presidente Fernando Henrique Cardoso a declarar a necessidade de se mudar a lei no momento mesmo que a assinava em ato público. Três projetos disputaram a primazia da primeira mudança na LDB recém-sancionada, um do ministro da Educação Paulo Renato Sousa, outro do deputado peessedebista gaúcho Nelson Marchezan, outro do peemedebista paranaense Maurício Requião. Diferiam nos benefícios a serem conferidos ao ensino religioso nas escolas públicas, mas concordavam os três na supressão da cláusula restritiva ao uso de recursos financeiros públicos nessa disciplina. Para a elaboração do substitutivo, necessário por haver mais de um projeto sobre a mesma matéria, foi escolhido pela Comissão de Educação da Câmara o deputado petista paranaense *padre* Roque Zimmermann.

O projeto de lei tramitou, na forma do substitutivo, em regime de urgência em ambas as casas do Congresso Nacional. Como se fossem iniciantes, deputados e senadores fizeram *mea culpa* por terem aprovado a LDB com o artigo 33 *redigido de forma equivocada*. Com reduzidos votos contrários,¹⁹ o projeto foi aprovado, tornando-se a lei nº 9.475, sancionada em 22/7/1997, pelo mesmo presidente que a preconizou sete meses antes. O artigo 33 teve suprimidos dois elementos importantes: a restrição ao emprego de recursos públicos no ensino religioso e a especificação das modalidades de se ministrar essa disciplina. Esta recebeu a inédita função de constituir *parte integrante da formação básica do cidadão*. Um parágrafo inserido no artigo em foco mostrou quem haveria de controlar a disciplina: embora os sistemas de ensino recebessem o poder de regulamentar a habilitação e admissão de professores, assim como a definição dos

¹⁹ Apenas quatro deputados manifestaram-se contrários à mudança da lei: José Genoíno (PT-SP), Sérgio Arouca (PPS-RJ), Salatiel Carvalho (PTB-PE) e Lamartine Posella (PPB-SP), os dois últimos pastores da Assembleia de Deus. No Senado, apenas Roberto Freire (PPS-PE) e Gilvam Borges (PMDB-AP) declararam-se contrários ao projeto de mudança da LDB.

conteúdos, estes últimos ficariam dependentes da audiência de entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas.

Desde a Assembleia Constituinte de 1987/88, a ação política da Conferência Nacional dos Bispos (Católicos) do Brasil – CNBB não foi homogênea, devido às divisões existentes no âmbito da Igreja Católica, não só do clero, como, também, entre os leigos. Essas divisões se expressaram, primeiramente, na busca da *hegemonia* na luta concorrencial religiosa desenvolvida no interior do campo educacional. Para isso, foi criado o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER. Essa entidade foi uma derivação do Grupo de Reflexão do Ensino Religioso – GRER, este criado pela CNBB para atuar como *lobby* na Assembleia Constituinte. Aquela entidade foi constituída em 1995 como uma ONG, integrada por quadros religiosos e leigos católicos, que cooptaram outros do variado espectro cristão. A divulgação da entidade apresenta-se como fundada pela 29ª Assembleia Ordinária do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso.

A reação contra o declínio se expressou, também, no *confronto* católico com as correntes religiosas concorrentes, para o que a modalidade propriamente confessional do ensino religioso foi especificada. Nesse sentido, a previsão das modalidades confessional e interconfessional dessa disciplina foi suprimida da LDB pela lei nº 9.475/97, como mencionado acima. Os partidários da luta hegemônica apoiaram tal medida, vendo nela a retirada da modalidade confessional. Mas, o sentido efetivado foi justamente o oposto, o do confronto, definido pela *concordata* Brasil-Santa Sé/Vaticano, na qual o confessionalismo foi explicitado como linha oficial.

No interior do campo religioso, o FONAPER exerce a posição diretiva católica sobre as demais confissões religiosas, especialmente as cristãs; fora desse campo, a entidade exerce influência sobre os campos político e educacional. Ela visa à efetivação do ensino religioso nas escolas públicas e a inclusão, na legislação de cada sistema, de um conteúdo interconfessional, com professores inseridos no corpo docente

por concursos públicos e remunerados pelo Estado, em igualdade de condições com os das demais disciplinas. Mesmo batendo na tecla de que não pretende fazer proselitismo, os documentos do FONAPER insistem na existência de uma espécie de *máximo divisor comum* entre todas as religiões. A atuação da entidade tem se mostrado eficaz diante da maior diversidade e do menor controle burocrático das Igrejas Evangélicas. Assim é que estados e municípios vêm aprovando leis que incorporam, mais ou menos completamente, a plataforma interconfessional.

Num lance de grande oportunismo, a entidade apropriou-se do termo *Parâmetros Curriculares Nacionais*, do Ministério da Educação, e elaborou os seus para o ensino religioso, como se fizessem parte daqueles. Em novembro de 1996, o FONAPER divulgou seus *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*, publicados no ano seguinte pelas Edições Ave Maria, de São Paulo.

O Conselho Nacional de Educação não assumiu os parâmetros do FONAPER, de modo que a entidade optou por um caminho mais radical, o de normatizar o ensino religioso mediante um projeto de lei. Foi assim que elaborou ou passou a apoiar o projeto de lei nº 309/11, apresentado na Câmara pelo deputado-pastor Marco Feliciano (PSC-SP).

A justificativa do projeto assumiu as posições do FONAPER sobre o caráter interconfessional do ensino religioso nas escolas públicas, facultativo para o aluno, mas parte integrante da formação básica do cidadão (reforçando, portanto, a LDB reformada em 1997); e a de que, nas redes públicas de ensino, a docência deve ser exercida por portadores de diplomas de licenciatura específica nessa disciplina. Como havia outros projetos de lei apensados ao nº 309/11, foi nomeado relator o deputado Pedro Ucsai (PT-SC),²⁰ afinado ideologicamente com o FONAPER. Esse projeto encontra-se em tramitação.

O alvo visado pela ONG católica e os deputados evangélicos aliados é controlar o ensino religioso na escola pública pela via da

20 O deputado, alinhado com a esquerda em numerosos projetos, aliou-se à direita nesse projeto. Ucsai se apresenta como teólogo católico e professor da Universidade Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ.

formação de docentes: garantida uma licenciatura específica, com diretrizes curriculares nacionais, e a inserção dos professores nos quadros do magistério, ficaria mais difícil a não oferta dessa disciplina, qualquer que fosse a razão. Mais difícil ficaria, também, a ação do Poder Judiciário no sentido de limitar o alcance da disciplina e a atividade dos docentes.

Por outro lado, a estratégia do confronto, definida no papado de João Paulo II e confirmada no de Bento XVI, desenvolveu-se secretamente na gestação de um acordo diplomático com o Estado brasileiro – uma *concordata*, algo que não existiu nem mesmo quando o catolicismo era religião oficial no país.

Em prosseguimento a gestões iniciadas durante a visita do papa Bento XVI ao Brasil, em maio de 2007, foi firmada a *concordata*, entre o Brasil e o Vaticano/Santa Sé, em novembro de 2008, pelo ministro brasileiro das relações exteriores e o secretário de Estado do papa. Em 27 de agosto de 2009, o acordo foi homologado pela Câmara dos Deputados, mediante o decreto legislativo nº 1.736. Depois de tramitação em injustificado regime de urgência, ele foi aprovado pelo Senado. Em 11 de fevereiro de 2010, o presidente Lula assinou o decreto nº 7.107 promulgando a *concordata* Brasil-Vaticano/Santa Sé.

Vale a pena chamar a atenção para o fato de que a Igreja Católica é a única instituição religiosa que tem um Estado para representá-la – o Vaticano ou a Santa Sé. É imprecisa a distinção entre essas duas figuras políticas. Esquemáticamente, o Vaticano é uma monarquia eletiva, cujo chefe de Estado e de governo é o Papa, que concentra em sua pessoa os poderes legislativo, executivo e judiciário. Ele é eleito por um órgão colegiado de cardeais de todo o mundo, após a morte do antecessor, para um mandato vitalício. O Vaticano foi aceito como membro da Organização das Nações Unidas, mas não exerce o direito de voto, mantendo-se como observador. Há uma ambiguidade entre o Vaticano, instituição política, e a Santa Sé, instituição religiosa, que exerce a direção mundial da Igreja Católica.

Três artigos tratam de temas especificamente educacionais na *concordata*: reconhecimento de títulos acadêmicos, instituições de ensino católicas e a disciplina ensino religioso nas escolas públicas. Os dois primeiros artigos nada mudam na legislação brasileira, mas o terceiro acarreta consequências profundas para a educação do país, ao prescrever que o ensino religioso *católico e de outras confissões religiosas*, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental. Com tal redação, esse dispositivo, que passou a fazer parte da legislação brasileira, sacramentou o ensino religioso de caráter confessional (Cf. CUNHA, 2009). A única contrapartida objetiva dos três artigos sobre educação é o reconhecimento de diplomas acadêmicos brasileiros pelo Vaticano...

A resistência dos evangélicos contra a *concordata* no Congresso Nacional foi dissolvida por um projeto compensatório apelidado *Lei Geral das Religiões*. Com a justificativa de regulamentar dispositivos constitucionais que tratam da liberdade de crença e do livre exercício dos cultos religiosos (o que jamais fora reivindicado antes), esse projeto consiste numa adaptação do texto da *concordata*, no qual a expressão “Igreja Católica” foi substituída por “instituições religiosas”. A exceção foi o artigo referente ao ensino religioso, que o previu implicitamente interconfessional.²¹

Como resultado da tensa correlação de forças, a Câmara dos Deputados aprovou, então, orientações contraditórias para o ensino religioso nas escolas públicas: pela *concordata*, ele deve ser confessional católico e de outras religiões; pela *lei geral das religiões*, deve ser interconfessional.²²

Que não se pense, contudo, que o espaço de disputa foi traçado apenas pelos que defendem uma das duas estratégias da Igreja Cató-

21 Trata-se do projeto de lei nº 5.598/09, de autoria do deputado Jorge Hilton (PP-MG), com substitutivo do deputado Eduardo Cunha (PMDB-RJ). O projeto de lei encontra-se no Senado, onde foi aprovado por todas as comissões.

22 A condução da luta hegemônica a que o FONAPER se propôs exigiu a rejeição do artigo 11 da *concordata* entre o Brasil e o Vaticano/Santa Sé, o que a entidade fez pronta e coerentemente.

lica na luta contra a ascensão das Igrejas Evangélicas e dos “sem religião”. Reações à *colonização* religiosa da educação pública emergem de dentro do aparelho de Estado, até mais intensamente do que dos movimentos sociais, ao contrário do que acontece com os direitos sexuais e reprodutivos.

Em julho de 2010, a Procuradoria Geral da República ofereceu ao Supremo Tribunal Federal uma Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI nº 4.439, visando a *concordata* Brasil-Vaticano/Santa Sé. A ação pede que o tribunal interprete esse acordo e a LDB em função da Constituição em vigor, de modo a vedar o ensino religioso nas escolas públicas em caráter confessional ou interconfessional, bem como proibir o ingresso no quadro do magistério público de professores representantes de confissões religiosas, ou seja, por elas credenciados. A justificativa evoca a Constituição vigente, que proíbe o Estado de manter relações de dependência ou aliança com cultos ou igrejas, ressalvado o interesse público, na forma da lei.

No entendimento da Procuradoria, essa disciplina deveria contemplar a exposição e a discussão, sem qualquer proselitismo, das doutrinas, das práticas, da história e de dimensões sociais das diferentes religiões, bem como de posições não-religiosas, inclusive o agnosticismo e o ateísmo, sem tomada de partido pelos docentes. Na hipótese de não ser possível interpretar a *concordata* de modo a sintonizá-la com a Constituição brasileira, a ADI pede que seja considerado inconstitucional parte do artigo 11 desse acordo, justamente o que especificou o *ensino religioso católico e de outras confissões religiosas*.

No próximo item, veremos alguns desdobramentos do acolhimento dessa ADI no Supremo Tribunal Federal.

PROPOSTAS EM PAUTA

As propostas em pauta a respeito do ensino religioso são, basicamente, duas. De um lado, os que se batem pela existência dessa disciplina nas escolas públicas, tanto os que a pretendem confessional, isto

é, uma aula para cada credo, quanto os partidários de um *mix* religioso, também, chamado de inter, supra ou até de não confessional. De outro lado, estão os defensores da laicidade, isto é, pela supressão disciplina ensino religioso e das manifestações religiosas no âmbito das instituições públicas. Vejamos as propostas principais de cada lado.

PELO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

O projeto hegemônico católico assumiu sua forma mais dissimulada, portanto, com maior possibilidade de sucesso, na proposta de Base Nacional Curricular Comum –BNCC, apresentada em versão preliminar pelo ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, em setembro de 2015.

Apesar de a disciplina ensino religioso ser facultativa para o Ensino Fundamental, assim mesmo somente para as escolas públicas, e normatizada pelos sistemas estaduais, conforme decisão do Conselho Nacional de Educação, ela foi incluída na proposta de BNCC.

Dentre os 113 especialistas nomeados pelo titular da Secretaria de Educação Básica do MEC para elaborar a proposta curricular estavam quatro membros do FONAPER, mas essa vinculação institucional foi dissimulada por suas outras vinculações: professores de duas universidades catarinenses (Universidade Regional de Blumenau e Universidade Comunitária da Região de Chapecó), de uma universidade amazonense (Universidade Federal do Amazonas) e de Secretaria Estadual de Educação, também de Santa Catarina. Entre eles estava o atual e o ex-coordenador do FONAPER. O ocultamento da vinculação a essa ONG pode ter resultado da pretensão de dissimular o pertencimento militante católico dos protagonistas.

A apresentação do componente curricular ensino religioso²³ começou com um artifício retórico que sempre rende bons resultados, uma autocrítica difusa. Isso foi feito pelo reconhecimento de que ao longo de quatro séculos do período colonial e imperial, devido à estreiti-

²³ Veja link para a BNCC na bibliografia. As referências serão feitas com base no texto acessado na data aí indicada.

ta relação entre o Estado e a Igreja (esqueceram de dizer católica) o “ensino da religião” (aspas no original) na escola pública esteve a serviço dos sistemas políticos e religiosos hegemônicos, com viés proselitista. Na década de 1980, as transformações socioculturais (assim mesmo, bem abstratas) motivaram mudanças paradigmáticas e normativas no campo educacional, que resultaram na redefinição dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos do ensino religioso. Sem mencionar as profundas divisões e disputas no campo religioso, nem mesmo as divisões políticas no interior da Igreja Católica, a apresentação disse que, pouco a pouco, currículos (talvez quisesse dizer programas) para o ensino religioso foram sendo elaborados, em diferentes regiões do país, bem como projetos de formação de professores para a operacionalização dessa disciplina, visando a assegurar o conhecimento da diversidade religiosa, *sem proselitismo*. A proposta nem ao menos mencionou a divisão entre a modalidade confessional e interconfessional, não só na LDB, original e reformada, a primeira presente na *concordata* Brasil-Vaticano e em sistemas educacionais como os do Rio de Janeiro e da Bahia. Assim, a imagem da harmonia e da progressividade dissimulou os conflitos objetivos, passados e presentes.

Num movimento de promoção simbólica, o ensino religioso foi inserido na área de Ciências Humanas. Tal inserção foi justificada pelas presumidas conexões existentes com as especificidades da História, da Geografia, da Sociologia e da Filosofia, “de modo a estabelecer e a ampliar diálogos e abordagens teórico-metodológicas que transcendem as fronteiras disciplinares” (p. 281). Essa genérica declaração de intenção desconhece as grandes diferenças entre as abordagens teórico-metodológicas dessas disciplinas. A despeito de suas especificidades, na Filosofia e nas Ciências Humanas vale o princípio do *agnosticismo metodológico*, que é justamente o contrário do que pretende a proposta com o ensino religioso. Não bastasse isso, as teorias de cada uma delas abordam a religião distintamente, entre si e da BNCC. Vejamos a Sociologia. Diferentes teorias contêm conceitos que tratam a religião

como ideologia, no sentido de falsa consciência; como instrumento de controle social a serviço da ordem; ou como campo social de luta pelo monopólio da violência simbólica; etc. Qualquer que seja a corrente teórica, o campo religioso não é esse espaço de unidade na diversidade apresentado na proposta, mas um espaço objetiva e necessariamente conflituoso. Passando da teoria para a prática, o panorama mundial mostra, eloquentemente, a associação religião e violência, tanto quanto o panorama nacional, em que se inscreve o protagonismo do FONAPER, dissimulado pelo discurso dialogal. Como, então, supor, como faz a proposta, que o estudo dos conhecimentos religiosos visa “assegurar a promoção e a defesa da dignidade humana”? (p. 282). Ora, o que os estudos historiográficos e sociológicos mostram é que a religião foi e é um elemento importante de dominação, discriminação e alienação. *Reconheço que não foi nem é só isso*, mas afirmo que não se pode tratar desses efeitos deletérios como se fossem coisas do passado ou apenas como lamentáveis e eventuais erros de percurso.

Em consequência, perde sentido a pretensão de que os conhecimentos produzidos pelas diferentes culturas, cosmovisões e tradições religiosas, *na escola laica*, sejam apresentados com base em pressupostos científicos, estéticos, éticos, culturais e linguísticos. Com efeito, apenas a Geografia e a História são Ciências Humanas ensinadas no nível Fundamental. Filosofia (Ética) e Sociologia, apenas no nível Médio. Impossível aos alunos do Ensino Fundamental aquilatar a contribuição da Filosofia e da Sociologia para o que se lhes apresentam como ensino religioso não proselitista, *integrado* àquelas disciplinas.

Ao contrário do que pensam os proselitistas religiosos dissimulados, não há mais condições para a religião, qualquer religião, nem uma presumida base ética comum a todas elas, vir a ser critério de entendimento do ser humano e do mundo. Esse tipo de educação não é hoje possível nem desejável, por pelo menos duas razões. (i) A complexidade da sociedade moderna, na qual as instituições religiosas (ou quaisquer outras) não estão sozinhas na direção dos processos socializadores. São

vários os processos educacionais que convergem e divergem: famílias, escolas, instituições religiosas, comunicação de massa, grupos políticos, grupos de convivência, grupos desportivos, etc. (ii) A democracia exige que se abandone toda e qualquer pretensão de educação totalitária, sob que nome venha, mesmo disfarçada pelo termo *integral*, que assume muitos e diferentes significados, conforme o contexto em que é empregado. A escola, por mais que seja chamada a desempenhar crescentes papéis socializadores, não pode pretender assumir *toda* a atividade educacional. A busca de coordenação e consenso é o caminho da democracia também no campo educacional, que não descarta o dissenso.

Não tem cabimento a pretensão de que o ensino religioso venha a fundamentar e articular as diferentes dimensões da cultura, sociológica e antropológica entendida. Por exemplo, para o currículo escolar, numa escola laica, a cultura somente pode ser definida em termos imanentes, não transcendentais. Uma boa pedagogia não deve, obviamente, constranger as concepções transcendentais que os alunos eventualmente recebem nas suas famílias e nas comunidades de culto. Mas, em determinados momentos, a colisão é inevitável.

A escola pública laica considera e respeita as opções religiosas dos alunos e suas famílias, sem se prender a critérios estatísticos das crenças dominantes – qual é a religião da maioria? A escola não pode menosprezar crianças por causa da religião que praticam em suas casas ou comunidades de culto. E não faz isso por caridade, nem por tática dissimuladora. Mesmo que precise ir contra alguns de seus preceitos, como no caso da evolução das espécies e dos direitos sexuais e reprodutivos, que horrorizam aqueles que não conseguem (ou não querem) ir além da compreensão literal da Bíblia. A escola pública laica não fica refém desses preceitos, que precisa dissolver, mas os trata com respeito.

Após apresentar-se, a proposta específica os eixos – ser humano,²⁴ conhecimentos religiosos e práticas religiosas e não religiosas – e os

²⁴ Ser humano é uma expressão abstrata apreciada por certas correntes filosóficas. É evidente que seu emprego como critério de organização dos conteúdos da disciplina em foco é incongruente com as Ciências Humanas presentes no Ensino Fundamental: a História e a Geografia, não têm conceitos equivalentes.

objetivos de aprendizagem para cada um dos nove anos do Ensino Fundamental. Vejamos alguns flashes dessa complexa e pretenciosa proposta. Como na introdução acima, vale o que estiver escrito e suas previsíveis consequências práticas na escola pública. As intenções (boas, por suposto) dos proponentes não poderão ser levadas em conta.

Para o 1º ano (para alunos de 6 anos de idade), o eixo “ser humano” tem como objetivo de aprendizagem “reconhecer que o ‘eu’ estabelece relações com a natureza e com a sociedade mediadas pelo corpo, pelas linguagens e pelas especificações histórico-sociais” (p. 283). O eixo “conhecimentos religiosos” tem como objetivo de aprendizagem “entender as singularidades constituintes dos seres humanos, que conferem dignidade, independentemente de suas diferenças físicas, étnicas, culturais, religiosas, de posição social, de modos de ser e de se apresentar” (p. 283). Se esses objetivos forem alcançados com os alunos de 6 anos de idade, seria de se perguntar para que Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, para os maiores de 14 anos?

A proposta confunde a dimensão sagrada com a transcendente, bem como associa a dimensão material da vida humana com a imanência. Associa, também, a dimensão espiritual com a transcendência, bem de acordo com a doutrina tradicional católica. Ora, há correntes de pensamento que concebem espiritualidades imanentes ao nosso mundo e religiões para as quais um mundo transcendente não faz sentido.²⁵ Um quadro assim complexo é o que se pretende apresentar aos alunos do 4º ano. O resultado não pode ser outro senão a ansiedade gerada pela confusão mental ou o proselitismo calmante.

Para os alunos de 10 anos de idade, no 5º ano, o eixo “ser humano” tem como objetivo de aprendizagem “perceber que os textos sagrados orais e escritos podem justificar práticas de solidariedade, justiça e paz, podendo também fundamentar ações que afrontam os direitos humanos e da Terra” (p. 287). Eis aí um exemplo da dificuldade dos

²⁵Aos interessados na discussão das espiritualidades não religiosas, portanto imanentes, recomendo a leitura do dossiê de 2014 da revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da PUC-Minas.

religiosos em reconhecer os crimes cometidos em nome da religião – eles não passariam de lamentáveis desvios momentâneos. A propósito, a posição correta foi a da prova de redação no vestibular de 2015 da Universidade Estadual do Rio de Janeiro: *necessidade de conhecer experiências históricas de violência e opressão para a construção de uma sociedade mais democrática*. Entre os textos de apoio apresentados aos vestibulandos estava um da Comissão Nacional de Verdade, que fala da necessidade de se dar a conhecer as experiências negativas vividas em momentos anteriores para atentar a sua não repetição. Um conhecimento que se pretende integrado às Ciências Humanas não pode deixar de apresentar as religiões como justificadoras ou potencializadoras de guerras. Entre elas estariam certamente as cruzadas contra os muçulmanos, na Idade Média europeia; o Cristianismo Romano, o Cristianismo Ortodoxo e o Islamismo nas guerras de fragmentação da República Iugoslava, no passado recente. Talvez essa longa lista de horrores devesse aguardar os alunos crescerem um pouco mais... De todo modo, isso é História, não ensino religioso.

Aos alunos do 8º ano, idealmente com 13 anos, as “práticas religiosas e não religiosas” da proposta previram: “Perceber os limites e possibilidades da atuação de grupos religiosos em um Estado laico e em uma sociedade construída na diversidade cultural religiosa” (p. 290). Eis uma questão de grande relevância para os movimentos sociais, notadamente os que se dedicam aos direitos sexuais e reprodutivos, sem esquecer os que lutam pelo fim do ensino religioso nas escolas públicas: a atuação das bancadas religiosas nas três instâncias do Poder Legislativo. O FONAPER pretende difundir entre os alunos sua própria versão dessa polêmica questão?

A argumentação em defesa do ensino religioso, pela BNCC, concebido não-confessionalmente, culmina numa declaração de fé, que eu diria iluminista, se isso não fosse uma incongruência ideológica. Discriminações e preconceitos entre grupos humanos seriam “desnaturalizados” pela ação dessa disciplina, contribuindo para a superação de

violências de caráter religioso, na direção de uma convivência respeitosa com o outro na coletividade. Os professores de ensino religioso se transformariam, assim, em especialistas na convivência e na tolerância, como se isso não fosse tarefa de *toda a escola*, de *todos os docentes*. Aliás, a luta contra a discriminação não se dá exclusivamente na dimensão religiosa, mas, também, em outras, como na dimensão racial e de gênero, para mencionar apenas as mais candentes.

Não tem cabimento pretender que o professor de ensino religioso seja especialista em tolerância, virtude que os ramos do tronco abraâmico (judaico, cristão e muçulmano) carecem nas respectivas folhas de serviços prestados à paz. Não se trata apenas de tolerar o diferente. A tarefa da educação laica é lutar contra a discriminação material e simbólica nas dimensões em que ela aparece em cada estabelecimento de ensino: racial, de gênero e religiosa.

Mais do que os alunos, *os professores é que precisam ser educados* sobre como agir numa escola pública: não impor suas próprias crenças (como se fossem universais) e respeitar diferenças entre as religiões e entre os religiosos e os não religiosos. Essa é a grande tarefa, mais ligada ao currículo oculto do que ao manifesto. Ódio e discriminação não são dirigidos somente aos adeptos das diferentes religiões. Tampouco é religiosa sua solução.

A proposta de BNCC é perfeitamente compatível com o projeto de lei nº 309/11, do deputado Marco Feliciano, e do substitutivo do deputado Pedro Ucsai. Não é mera coincidência. Aquele projeto foi apoiado pelo FONAPER, a cuja rede social de interesses o relator do substitutivo pertence. Nesse caso, pouco importa que o proponente do projeto seja um pastor evangélico pentecostal, de partido de direita, e o relator seja um teólogo católico, eleito pela legenda de partido de esquerda. O primeiro termo do binômio da cooperação-competitiva entre católicos e evangélicos prevaleceu sobre o segundo.

PELA LAICIDADE NO ENSINO PÚBLICO

O processo de imbricação entre campo político e campo religioso acelerou o desenvolvimento de um inédito movimento laico no Brasil, que tampouco é homogêneo e está bem distante do amadurecimento alcançado em termos teóricos e práticos por outros países.

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação aprovou as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, a ser ministrada em todos os níveis e modalidades da educação pública e privada. Esse novo conteúdo, que não deverá assumir, necessariamente, a forma de uma disciplina específica, foi concebido com base em sete princípios, um deles, a laicidade do Estado. Esse princípio não foi definido, de modo que pode ser interpretado de forma bastante diversa, conforme as orientações ideológicas predominantes em cada um dos sistemas de ensino estaduais e municipais. A Resolução nº 1/12, resumindo essas diretrizes, foi homologada pelo Ministro da Educação, mas, até o momento, elas não foram implementadas, a não ser pontualmente. Cumpre destacar que elas constituíram o primeiro documento do Estado brasileiro que atribui a si mesmo a laicidade como princípio constitutivo. Em todos os outros, a laicidade tem de ser deduzida de um cipoal jurídico que permite as mais contraditórias conclusões.

O ano de 2014 foi de grande importância para a laicidade no Brasil, devido a uma publicação do Conselho Nacional do Ministério Público, um livro em dois volumes, no qual foram incluídos textos do grupo de trabalho “Combate à violência doméstica e defesa dos direitos sexuais e reprodutivos” desse órgão colegiado. O primeiro volume compreende artigos resultantes de uma “chamada” pública no meio jurídico e acadêmico, que tinham como tema a defesa da liberdade de crença e de não crença, bem como da laicidade do Estado, que pudessem ser utilizados como fundamento teórico para as medidas práticas que precisassem ser adotadas pelos membros do Ministério Público. O segundo volume traz peças processuais elaboradas por membros desse órgão do sistema jurídico, que têm em comum a defesa do Estado Laico e/ou a defesa da

liberdade de crença e de não crença. Os temas dos processos aí referidos vão desde a presença de símbolos religiosos em espaços públicos, até a promoção de eventos religiosos com recursos públicos, passando pela condenação da Google Brasil Internet por aceitar a inserção de conteúdos preconceituosos, intolerantes e discriminatórios. Essa obra é inédita no Brasil, e expressa o posicionamento de um importante setor do Estado no sentido da laicidade, justamente no momento em que ela é mais desafiada, em decorrência das disputas no campo religioso.

Na encruzilhada do Estado com a Sociedade, manifestou-se com maior ênfase, mas sem o mesmo poder, a Conferência Nacional de Educação. Convocada pelo Ministério da Educação em 2013, ela contou com fóruns de discussão nos níveis municipal, estadual e federal, envolvendo autoridades públicas, dirigentes escolares privados, sindicatos patronais e laborais, bem como universidades e institutos de pesquisa. Mais de um milhão de pessoas participaram de pelo menos uma das três etapas do evento, que teve seu desfecho em Brasília, em novembro de 2014.

O documento aprovado na instância final da conferência tratou da laicidade com ênfase inédita em toda a história da educação brasileira. Com efeito, o documento defendeu a reforma da Constituição para que a disciplina ensino religioso seja substituída por outra – *Ética e Cidadania*. A curto prazo, reivindicou a limitação da apropriação privada dos espaços educativos públicos por pessoas ou grupos vinculados às denominações religiosas. Para isso, propôs a elaboração de normas pelo Conselho Nacional de Educação que estabeleçam limites às manifestações religiosas em escolas públicas. A finalidade é garantir aos alunos o direito à liberdade religiosa e o de não professar religião alguma. Ou seja, o fim do proselitismo religioso explícito ou implícito nas escolas públicas.

Ainda no âmbito do Estado, voltemos à ADI Nº 4.439/10. Acolhida pelo STF, ela foi distribuída ao ministro Carlos Ayres Britto, que demorou a se pronunciar. Aposentado este do tribunal, a ação foi redistribu-

ida para o ministro Luís Roberto Barroso, que logo convocou audiência pública para discutir o modelo do ensino religioso nas escolas públicas. Realizada em 15/6/2015, ela contou com duas sessões. Na primeira, manifestaram-se os representantes de 10 instituições educacionais e religiosas convidadas pelo ministro; na segunda, 21 representantes de entidades selecionadas dentre 227 inscritas.

Nesse grande e variado grupo, apenas três oradores defenderam o ensino religioso em caráter confessional: o da CNBB, o da Arquidiocese do Rio de Janeiro e o da Assembleia de Deus, Ministério Belém. Revelando a divisão no meio evangélico sobre essa matéria, o representante da Assembleia de Deus, Ministério Madureira, foi manifestamente contrário à existência de ensino religioso nas escolas públicas, posição também defendida por: Convenção Batista Brasileira, Igreja Universal do Reino de Deus, Federação Espírita Brasileira, Confederação Israelita do Brasil, Liga Humanista Secular do Brasil, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação e Centro de Estudos Educação e Sociedade/Observatório da Laicidade na Educação.²⁶ Houve os que defenderam a supressão dessa disciplina na LDB, mas, enquanto lá estivesse, que ela fosse ministrada em modalidade não confessional, como queria a ADI razão da audiência pública. O FONAPER, que vinha sendo criticado pela inconsistência do interconfessionalismo, inclusive por religiosos,²⁷ redenominou sua posição para *não confessional*, sem alterar o conteúdo. Assim o fizeram outros participantes afinados com essa ONG, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação e a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião. Para esta última entidade, como para o FONAPER, a existência de uma licenciatura específica é fundamental para quem pretende deter o monopólio da formação de professores,

²⁶ Cumpre mencionar que dirigentes de Igrejas Evangélicas não representadas na audiência já haviam se manifestado contrários ao ensino religioso nas escolas públicas em qualquer modalidade, como a Presbiteriana e a Metodista. No meio católico, onde reina o silêncio obsequioso sobre essa questão, vale registrar a defesa da escola pública laica, sem subterfúgios, pelas "Católicas pelo Direito de Decidir".

²⁷ Para uma crítica filosófica ao interconfessionalismo, feita a partir do interior do campo religioso, ver Pauly (2004).

via indireta, mas eficaz, posto que dissimulada, da ação das instituições religiosas nas redes públicas de ensino.

As religiões afro-brasileiras foram representadas na audiência pública do STF por Antônio Gomes Costa Neto, em nome de duas instituições: a Federação Nacional de Culto Afro-Brasileiro e a Federação de Umbanda e Candomblé de Brasília e Entorno. Baseando-se em ideias expostas em sua dissertação de mestrado (COSTA NETO, 2010), ele defendeu a elaboração de normas curriculares pelo Conselho Nacional de Educação, com a participação de todas as instituições religiosas, bem como a regulação dos docentes dessa disciplina pelos sistemas públicos de ensino, de modo a evitar que eles tivessem atividades dirigidas apenas por suas convicções pessoais. A formação de professores foi o ponto mais importante de sua manifestação, no que ele foi ao encontro da proposta do FONAPER, isto é, da criação de uma licenciatura em ensino religioso, em caráter não confessional.

A maior parte dos presentes na audiência pública endossou, explícita ou implicitamente, os termos da ADI, inclusive os contrários ao ensino religioso na escola pública, já que a manifestação do STF não poderia exceder os limites do disposto na Constituição. Esse dilema foi enfrentado por manifesto público firmado por 29 entidades dedicadas primordialmente aos direitos humanos, secundadas por entidades da área da Educação.²⁸ Para evitar que persistissem a prática de orações, a adoção de doutrinas religiosas no tratamento de questões pedagógicas e disciplinares, bem como a compulsoriedade de fato do Ensino Religioso, o manifesto sugeriu ao relator da ADI que a decisão do tribunal explicitasse *parâmetros negativos* para essa disciplina, para o que listou sete itens considerados indispensáveis. Entre eles, que o ensino religioso nas escolas públicas não fosse colocado, em hipótese alguma, como alternativa a uma educação ética laica de valores cívicos, cidadania, liberdades públicas e direitos humanos, e que se declarasse a inconstitucionalidade da previsão da LDB de fazer dele “parte integrante da formação do cidadão”.

²⁸ Para acessar o texto do manifesto, ver link nas referências.

Foi dada a partida para uma corrida para ver quem limita a ação política de quem. Se o projeto de lei nº 309/11 for aprovado na Câmara, no Senado e sancionado antes da decisão do STF sobre a ADI nº 4.439/10, essa corte encontrará novo limite para seu pronunciamento, além da Constituição de 1988. O mesmo efeito pode resultar da BNCC, se ela for aprovada com o componente curricular ensino religioso. Por outro lado, se a sentença do Poder Judiciário sair antes, tanto o projeto Feliciano quanto a BNCC terão de levá-la em conta. Entre as duas fontes de poder encontra-se o Conselho Nacional de Educação, instância do Estado que emite pareceres e resoluções com força normativa no campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tabu que encobre a educação pública, que evita a discussão de seu imprescindível caráter laico, começa a ser dissolvido. A laicidade do Estado (e, conseqüentemente, da educação pública) que marcou o início do regime republicano foi uma obra de elite, de políticos e intelectuais, que careciam do apoio popular. O retorno da religião à escola pública foi resultado da crise de hegemonia da década de 1920, mas essa volta encontra-se em crise. *Primeiro*, pelo crescimento das Igrejas Evangélicas, que introduziram um elemento de diversidade num campo religioso que já não permite pretensões de exclusividade. *Segundo*, pelo crescimento de um inédito movimento laico, agora com base em movimentos sociais, dentre os quais sobressaem os voltados para os direitos sexuais e reprodutivos.

Todavia, a concepção de Estado laico é ainda incipiente no Brasil, e encontra-se, hoje, disputada por três distintas vertentes.

A *primeira vertente* é a assumida por instituições ou movimentos religiosos minoritários, que não participam da distribuição dos recursos públicos ou estão em desvantagem, ou, ainda, ressentem-se de discriminação no interior do campo religioso e/ou do educacional. Essa tendência é protagonizada por grupos afro-brasileiros e certas

igrejas evangélicas, para quem o Estado Laico desejado é igual a Estado benfeitor e inter-religioso. Suas demandas são as de maior equidade na distribuição de recursos financeiros governamentais e de fim da discriminação no interior das instituições. É o caso de um ensino religioso que atenda igualmente a todos os credos – não confessional, se isso fosse possível.

A *segunda vertente* tem caráter conjuntural e reativo, assumida sobretudo pelas organizações feministas e LGBT. Ela é gerada pela percepção do protagonismo mais explícito das *bancadas* religiosas cristãs na proposição de leis constritoras dos direitos sexuais e reprodutivos. O Estado laico pretendido é identificado com uma tomada de partido a favor de suas reivindicações específicas, particularmente contra o fundamentalismo religioso. Essa vertente deixa de lado ou secundariza a questão do ensino religioso e até mesmo admite a presença da religião nas escolas públicas, como uma espécie de compensação pelo atendimento das reivindicações de ampliação dos direitos sexuais e reprodutivos.

A *terceira vertente*, assumida por algumas Igrejas Evangélicas, pelos espíritas kardecistas, por grupos afro-brasileiros e setores minoritários do catolicismo (exemplo: as “Católicas pelo Direito de Decidir”), bem assim por grupos sem vinculação religiosa, concebe o Estado laico como efetivamente separado do campo religioso, imparcial diante de suas disputas internas, e como agente de políticas públicas independentes dos interesses particularistas das instituições religiosas. No que concerne ao ensino religioso nas escolas públicas, essa vertente é francamente defensora de sua total e imediata supressão, além da eliminação das manifestações religiosas da parte de professores e diretores.

A divisão caracteriza o campo laico. Os católicos são francamente favoráveis à religião na escola, seguindo a hierarquia, com a exceção das “Católicas pelo Direito de Decidir”, mantendo um silêncio cúmplice, como, aliás, em outras questões importantes que envolvem padrões morais. Os afro-brasileiros hesitam entre a reivindicação de participação da partilha dos recursos materiais e simbólicos do Estado (educação inclu-

sive) e a defesa da laicidade sem restrições. Os evangélicos são os mais ostensivamente divididos, com parte de suas lideranças assumindo posições que seus antecessores defenderam durante as Assembleias Constituintes de 1933/34, 1946 e 1987/88, nesta antes que fossem cooptados pelos católicos, em troca de concessões de rádio e TV.

Essas posições serão refinadas com o avanço da luta, com uns contendores defendendo o missionarismo (confessional ou ecumênico) e outros, a laicidade nas escolas públicas. Este texto se alinha, claramente, com estes. As últimas palavras serão dedicadas a quatro orientações que emergiram da reflexão sobre os debates mais recentes:

1 – Não tem cabimento apresentar o professor de ensino religioso como especialista em tolerância. Nenhuma licenciatura será capaz de formar tal especialista. Aliás, o que é preciso é que se tenha *respeito* pelo diferente, não *tolerância*, esse sentimento que emana da superioridade e da certeza diante dos outros.

2 – A tarefa da educação laica é lutar contra a discriminação material e simbólica nas dimensões em que ela aparece em cada estabelecimento de ensino: racial, de gênero, religiosa e outras. Ao invés de *sujeito*, a religião é *objeto* da luta contra as discriminações, na escola e fora dela.

3 – Mais do que os alunos, *os professores é que precisam ser educados* sobre como agir numa escola pública: não impor suas próprias crenças (como se fossem universais) e respeitar diferenças entre as religiões e entre os religiosos e os não religiosos. Essa é a grande tarefa, mais ligada ao currículo oculto do que ao manifesto. Ódio e discriminação não são dirigidos somente aos adeptos das diferentes religiões. Tampouco é religiosa sua solução.

4 – Os cursos de licenciatura, sobretudo para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, constituem o espaço principal de luta, seguido pelas licenciaturas disciplinares. Como é sabido, a maior parte do professorado das escolas públicas provém de instituições privadas, o que facilita sua formação missionária.

REFERÊNCIAS

BAKKE, Rachel Rua Baptista. Do terreiro para as escolas. Trabalho apresentado na 26ª reunião Brasileira de Antropologia, Porto Seguro, junho 2008. Disponível em:

<http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2024/rachel%20rua%20baptista%20bakke.pdf>.

BATISTA, Carla; MAIA, Mônica (orgs.). *Estado laico e liberdades democráticas*. Recife: Articulação de Mulheres Brasileiras/Rede Nacional Feminista de Saúde/SOS Corpo-Instituto Feminista para a Democracia, 2006. Disponível em:

<<http://soscorpo.org/wp-content/uploads/Livro-AMB-e-SOS-Estado-Lai-co.pdf>>.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Curricular Comum do Ensino Básico*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acessada em 15 nov. 2015.

BRUNEAU, Thomas C. *O catolicismo brasileiro em época de transição*. São Paulo: Loyola, 1974.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como se relaciona com crianças do candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CAPUTO, Stela Guedes; MEDEIROS, Cristiano Sant'Ana de; MONSORES, Luciana Helena; FREITAS, Pedro Castanheira de. Cândido, Pangloss e Martim: otimismo e maniqueísmo a respeito dos 10 anos de ensino religioso no Rio de Janeiro. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 36, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Quando o Estado pede socorro à religião. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, n. 2, 2006.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. *Ministério Público em Defesa do Estado Laico*. Brasília: CNMP, 2014. Disponível em:

<<http://www.cnmp.mp.br/portal/mp-em-defesa-do-estado-laico>>.

- COSTA NETO, Antonio Gomes. *Ensino religioso e as religiões de matrizes africanas no Distrito Federal*. Dissertação de mestrado em Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2010.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e religiões: a descolonização religiosa da Escola Pública*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- _____. A educação na concordata Brasil-Vaticano. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 106, janeiro/abril 2009.
- _____. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____.; CAVALIERE, Ana Maria. O Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras: formação de modelos hegemônicos. In: PAIXÃO, Léa Piniheiro; ZAGO, Nadir (Orgs). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*, Petrópolis: Vozes, 2007.
- CUNHA, Luiz Antônio; OLIVA, Carlos Eduardo. Sete teses equivocadas sobre o Estado Laico. In: CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. *Ministério Público em Defesa do Estado Laico*. Brasília: CNMP, 2014. Disponível em:
<<http://www.cnmp.mp.br/portal/mp-em-defesa-do-estado-laico>>.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. Candomblés: como abordar esta cultura na escola, *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 102, nov. 2009.
- Depoimento CEDES-OLE' na audiência pública do STF. Disponível em:
<<http://cedes.preface.com.br/noticias/360>>.
- DHESCA-BRASIL. *Intolerância religiosa na educação*. Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais, 2010. Disponível em
<<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT12-4897--Int.pdf>>.
- DINIS, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO/Letras Livres/Editora UnB, 2010.
- Dossiê Espiritualidades não-religiosas. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 12, n. 35, jul./set. 2014.
- Dossiê Ensino Religioso. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2006;
- Dossiê Religião, moral e civismo na escola pública. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, ago. 2007.

- Dossiê Estado, educação pública e laicidade. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 36, 2014.
- FERNANDES, Vânia Cláudia. *(As)simetria nos sistemas públicos de ensino fundamental em Duque de Caxias (RJ): a religião no currículo*. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.
- FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, setembro/dezembro 1999.
- FISCHMANN, Roseli. Ensino religioso em escolas públicas: ameaças ao Estado Laico. *Notandum*, São Paulo, n. 28, jan./abr. 2012.
- _____. *Ensino Religioso em Escolas Públicas: impactos sobre o estado laico*. São Paulo: FAFE/FEUSP/PROSARE/MacArthur Foundation, 2008.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. Página disponível em: <www.fonaper.com.br>.
- GOMES, Ursula Barrozo. *Religiosidade na escola: afirmações e silenciamentos*. Dissertação de mestrado em Educação, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, 2014.
- MANIFESTO PÚBLICO Laicidade e educação pública: em defesa da aplicação integral dos limites constitucionais ao ensino religioso nas escolas públicas brasileiras, Disponível em: <[http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/MANIFESTO_LAICIDADE E EDUCACAO PUBLICA.pdf](http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/MANIFESTO_LAICIDADE_E_EDUCACAO_PUBLICA.pdf)>.
- OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE NA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/artigo/28/conceitos/o-que-e-a-escola-publica-laica/>>.
- PAULY, Evaldo Luís. O dilema epistemológico do Ensino Religioso. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 27, set/dez 2004.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. Secularização em Max Weber – da contemporânea serventia de voltarmos a acessar aquele velho sentido. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 13, n. 37, jun. 1998.
- SILVA, Allan do Carmo. *Laicidade versus confessionalismo na escola pública: um estudo sobre Nova Iguaçu (RJ)*. Dissertação de mestrado em Edu-

cação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, abril 2007.

VIEIRA, Padre Antônio. *Sermões*. Disponível em: <www.brasiliana.usp.br>.

Orê leiê Ô, Oxum! O Candomblé em Terras Brasileiras...

Luiz Alberto Chaves Junior¹

Mito - E Foi Inventado o Candomblé²

...Conta-se que , quando o Orum fazia limite com o Aiê, um ser humano tocou o Orum, com as mãos sujas. O Céu imaculado do Orixá fora conspurcado. O branco imaculado do Obatalá se perdera. Oxalá foi reclamar a Olorum. Olorum, Senhor do Céu, Deus Supremo, irado com a sujeira, o desperdício e a displicência dos mortais, soprou enfurecido seu sopro divino e separou para sempre o Céu da Terra. Assim o Orum separou-se do mundo dos homens e nenhum homem poderia ir ao Orum e retornar de lá com vida. E os orixás também não podiam vir à Terra com seus corpos. Agora havia o mundo dos homens e o dos orixás, separados. Isolados dos humanos habitantes do Aiê, as divindades entristeceram. Os orixás tinham saudades de suas peripécias entre os humanos e andavam tristes e amuados. Foram queixar-se com Olodumaré, que acabou consentindo que os orixás pudessem vez por outra retornar à Terra. Para isso, entretanto, teriam que tomar o corpo material de seus devotos. Foi a condição imposta por Olodumaré. Oxum, que antes gostava de vir à Terra brincar com as mulheres, dividindo com elas sua formosura e vaidade, ensinando-lhes feitiços de adorável sedução e irresistível encanto, recebeu de Olorum um novo encargo: preparar os mortais para receberem em seus corpos orixás

¹ Candomblecista, iniciado desde 2010 no Ilê Axé Omolu e Oxum, em Campo Grande/RJ; Mestre pela UNIRIO através do Programa de Pós-Graduação em Educação no Mestrado Acadêmico e Pedagogo formado pela UFF. Atualmente, compõe o grupo de tutores do PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira-UFF), espaço este onde também cursou a Especialização Lato Sensu, em 2010. E-mail: luizalbertochavesjunior@gmail.com

² Narrativa mítica apresentada por Azoilda Loretto Trindade em seu texto "Terreno das exunidades: aprendendo com/na alteridade" (2010, p. 239-240).

. Oxum fez oferendas a Exu para propiciar sua delicada missão. De seu sucesso dependia a alegria dos seus irmãos e amigos orixás. Veio ao Aiê e juntou as mulheres à sua volta, banhou seus corpos com ervas preciosas, cortou seus cabelos, raspou suas cabeças, pintou seus corpos. Pintou suas cabeças com pintinhas brancas, como as pintas das penas de conquém, como as penas da galinha-d'angola. Vestiu-as com belíssimos panos e fartos laços, enfeitou-as com joias e coroas. O ori, a cabeça, ela adornou ainda com a pena ecodidé, pluma vermelha, rara e misteriosa, do papagaio-da-costa. Nas mãos as fez levar abebés, espadas, cetros, e nos pulsos, dúzias de dourados indés. O colo cobriu com voltas e voltas de coloridas contas e múltiplas feiras de búzios, cerâmicas e corais. Na cabeça pôs um cone feito de manteiga de ori, finas ervas e obi mascado, com todo condimento de que gostam os orixás. Esse oxo atrairia o orixá ao ori da iniciada e o orixá não tinha como se enganar em seu retorno ao Aiê. Finalmente, as pequenas esposas estavam feitas, estavam prontas e estavam odara. As iaôs eram as noivas mais bonitas que a vaidade de Oxum conseguia imaginar... Os humanos faziam oferendas aos orixás, convidando-os à Terra, aos corpos das iaôs. Então, os orixás vinham e tomavam seus cavalos. E, enquanto os homens tocavam seus tambores, vibrando os batás e ago-gôs, doando os xequerês e adjás, enquanto os homens cantavam e davam vivas e aplaudiam, convidando todos os humanos iniciados para a roda do xirê, os orixás dançavam e dançavam e dançavam. Os orixás podiam de novo conviver com os mortais. Os orixás estavam felizes. Na roda das feitas, no corpo das iaôs, eles dançavam e dançavam e dançavam.

1. Introdução

Através da narrativa do mito “E Foi Inventado o Candomblé” percebemos a importância do orixá Oxum para a materialização do culto. De acordo com o relato apresentado, Oxum recebe de Olodumaré a função de iniciar os seres humanos em nosso planeta. E, neste caso, foram as mulheres as primeiras iaôs, que, após um longo preparo de seus corpos, estavam prontas para se religar ao orixás. Por meio da in-

corporação, o diálogo entre humanos e orixás estava reconstituído permitindo a convivência contínua entre esses seres. Oxum (nossa grande mãe ancestral) torna-se uma presença fundante para a existência do Candomblé, pois é através dela que esta cultura é desenvolvida promovendo a conexão entre o tempo presente e a ancestralidade.

Podemos ver o reconhecimento e prestígio dos humanos por Oxum, uma das divindades mais populares no imaginário brasileiro, em diferentes canções, entre as quais destacamos a música “É D’oxum”, em que se evidencia a presença deste orixá nos diferentes aspectos da vida social, ultrapassando os limites raciais, condição socioeconômica, gênero e geração.

A presença de Oxum neste texto também se justifica pela utilização de seu abebé, pois, metaforicamente, assumiremos tal instrumento como elemento impulsionador de reflexão para enxergarmos o Candomblé na sociedade brasileira, permeado por aspectos estéticos e de repelência. Segundo Lima (2012),

(...) a principal insígnia de Oxum é o leque, chamado na língua nagô de abebé e confeccionado em latão dourado [...] O abebé de Oxum quase sempre traz um pequeno espelho em seu centro, com o qual ela se olha e admira sua própria beleza. Mas não apenas isso. Para além de objeto de toucador, o espelho de seu leque é também poderosa arma de guerra: foi com ele, contam, que a santa derrotou inimigos em muitas batalhas, desviando a luz para os olhos deles. Quando está em terra, incorporada em um de seus filhos, Oxum costuma dançar com seu abebé (LIMA, 2012, p.49).

O abebé/espelho de Oxum nos convida a refletir sobre a história do Candomblé no Brasil a partir de práticas de resistência, de reconhecimento da sua beleza epistemológica, como também a compreensão das representações que existem sobre esta cultura em nossa sociedade. Mais que um objeto (espelho), temos a oportunidade de evidenciar a história, a epistemologia e o contexto em que o Candomblé foi

construído no território brasileiro, diante da prática abissal³ em que foi lançada esta cultura em um espaço de invisibilidade e inferiorização. É por meio dessa insígnia (o abebé) que evidenciaremos as “belezas” e as “feiras” da nossa sociedade, tendo como princípio a navegação em rios interculturais.

Esta epígrafe introdutoriamente nos revela o lócus de enunciação no qual este texto foi constituído, como também entende o terreiro⁴ como espaço de construção identitária capaz de situar os sujeitos sociais a partir de uma perspectiva outra em uma sociedade hegemonicamente cristã. Pois o Candomblé, como esse lugar historicamente construído por meio da ressignificação, resistência e valorização da identidade afro-brasileira, revela-se como um espaço social que busca cultivar a ancestralidade e preservar o equilíbrio da natureza por meio da revitalização dinâmica das energias. E os mitos se revelam como fonte de conhecimento substancial para nos localizarmos, enquanto membros de um terreiro, diante da pluralidade de divindades existentes. Desta forma, consideramos o mito enquanto recurso identitário que nos permite conhecer espaços e sujeitos pela narrativa. Segundo Maria Salete Joaquim (2001),

[...] o mito revela a realidade humana com suas tensões e contradições. Da necessidade de sobreviver à contradição o homem, cria a palavra, o símbolo, o mito, a imagem, a magia, ligados ao aparecimento do homem imaginário. A função mais importante do mito é fixar os modelos de todos os ritos e todas as atividades humanas significativas: alimentação, sexualidade, trabalho, educação, etc. (JOAQUIM, 2001, p. 93).

³ Em nossa sociedade, os valores simbólicos que permeiam o termo abismo estão relacionados à ideia de depressão, buraco, lugar sem identidade e conhecimento, algo que não existe, pois não tem visibilidade. Para Santos (2007), o pensamento moderno é abissal, pois existe um sistema de distinções visíveis e invisíveis estabelecidas por linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: “o deste lado da linha” e o “outro lado da linha”. Nessa perspectiva, o lado de cá da linha se constitui de conhecimento, verdade, direitos e poder, já o “outro lado” se estabelece pela invisibilidade, inexistência e ausência (SANTOS, 2007, p.72).

⁴ Espaço religioso compreendido como sinônimo ao Candomblé.

É a partir da experiência em culturas de matrizes africanas que me lanço diante das encruzilhadas do dia a dia como sujeito negro, pertencente à classe trabalhadora e vivendo múltiplas experiências religiosas, sendo, atualmente, marcado pelo Candomblé e pela Umbanda, que me constituo como sujeito visando contribuir para a socialização de um conhecimento a partir do “outro lado da linha”.

Através dessas encruzilhadas cotidianas, vivenciando experiências outras, fora do espaço escolar/acadêmico, que peço agô⁵ a Exu⁶ para seguir os caminhos necessários em prol da construção desta discussão reflexiva, me encontrando com o povo do terreiro.

Para dimensionar, numericamente, as possibilidades desse encontro, compreendendo o universo social em que estamos inseridos, apresento os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, referentes ao ano de 2010, para provocar algumas reflexões sobre a configuração religiosa em nosso país. Através do mapeamento censitário, o IBGE evidenciou que dos 190,7 milhões de brasileiros, 64,4% (123,3 milhões) se consideraram católicos; 22,2% (42,3 milhões) evangélicos; 8,0% (15 milhões) sem religião; 2,0% (3,8 milhões) espíritas e 0,3% (572.100 mil) umbandistas ou candomblecistas.

5 Significa pedido de licença – saudação ritual (COSSARD, 2008, p. 212).

6 O Mistério Exu é em si o “vazio absoluto” existente no exterior de Deus e guarda-o em si, dando-lhe existência e sustentação para que, a partir desse estado, tudo o que é criado tenha seu lugar na criação. Por ser Exu o guardião do vazio absoluto, e este ter sido o primeiro estado da criação manifestado por Deus, então Exu é, de fato, o primeiro Orixá manifestado por Ele... Por ser e trazer em si o vazio absoluto, tem que ser invocado e oferendado em primeiro lugar e deve ser “despachado” de dentro do templo e firmado no seu exterior para que um culto possa ser realizado, pois, se assim não for feito, a presença de Exu dentro dele implica a ausência de todos os outros Orixás, já que seu estado é do “vazio absoluto” (SARACENI, 2009, p. 33). Esta visão parte da cosmologia sincrética Umbandista.

Segundo Omindarewá (COSSARD, 2008, p. 38), Exu mora em diversos lugares: nas encruzilhadas, nas aberturas, nas entradas, nas soleiras das portas, nas janelas e nos ângulos de todos os locais. Ele é perigoso e imprevisível, mas, quando é tratado como convém, transforma-se no guardião da porteira, filtrando tudo que pode vir do lado de fora e que possa prejudicar os moradores. Embora seja Orixá-olodê (de fora), ele é também parte integrante de ser humano, segundo o odu escolhido por Orumilá, antes do nascimento, no momento da concepção; neste caso, é chamado de Bará. Cossard parte do princípio iorubá para compreender a figura de Exu no Candomblé.

Diante desses dados, podemos entender o Brasil como uma nação religiosa, pois reunindo todos os credos declarados, totalizamos 89% de brasileiros. Esta é uma especificidade a ser considerada nos estudos sobre nossa sociedade, pois a religião se revela como base constituinte do cotidiano das famílias em nosso país. Também podemos afirmar que a sociedade brasileira além de religiosa é cristã, pois reunindo o número de católicos e protestantes, totalizamos 86,8%.

Observamos que o povo do terreiro se encontra à margem da referência nacional. Mas podemos questionar tais dados e refletir até que ponto todos que se declararam católicos não exercem **dupla militância religiosa**? Esta prática também pode ocorrer em relação ao espiritismo e às religiões de matrizes africanas, percebidas ora como sinônimos, devido à proximidade com a Umbanda. E vale ressaltar também que os brasileiros que se consideraram “sem religião” não necessariamente são ateus, pois a possibilidade de circular em diferentes espaços religiosos, sem se fixar a um código específico, pode configurar este grupo não religioso. Outro aspecto importante a ser considerado é que os números de adeptos das religiões de matrizes africanas, apresentados nos dados oficiais, ainda não correspondem à realidade, tendo em vista o crescimento de construções de terreiros nos últimos anos, o que caberia uma pesquisa mais detalhada para o evidenciamento efetivo desta realidade invisibilizada.

Como podemos ver, a religião torna-se um aspecto importante a ser considerado ao estudarmos a realidade social brasileira, pois muitos conflitos se estabelecem por essas diferenças existentes e que, historicamente, foram construídas em processos verticalizados e assimétricos.

Para avançarmos neste debate, reconhecendo a complexidade do fenômeno cultural-religioso em nossa sociedade, consideramos abertos os caminhos discursivos. Adupé⁸!

7 Segundo Volney J. Berkenbrock (2012), dupla militância religiosa significa pessoas que frequentam ao mesmo tempo uma religião afro-brasileira e a igreja católica. E estas, quando perguntadas pela pertença religiosa, informam ser católicas (BERKENBROCK, 2012, p. 33).

8 Adupé é uma palavra de origem iorubá que significa obrigado. E a mesma está sendo invocada neste texto para agradecer às divindades africanas em nos permitir a produção de um

2. No Movimento das Águas da Grande Calunga⁹, um Encontro Diaspórico entre África e América

Reconhecemos que a história das sociedades africanas foi durante muito tempo deixada de lado devido às ideias preconcebidas sobre o continente africano. Tais ideias, produzidas, sobretudo, pelos europeus, nos séculos XVIII e XIX, definiam a multiplicidade deste continente como uma sociedade não civilizada e sem História, ou seja, uma sociedade considerada “sem beleza”. Essas concepções estavam pautadas no fato de as sociedades africanas não apresentarem as mesmas instituições políticas, os padrões de comportamento e visão de mundo semelhantes aos dos europeus (MATTOS, 2015, p. 13). Diante de uma postura etnocêntrica, os colonizadores negaram os princípios africanos para valorizar a sua visão de mundo, mas necessitaram reconhecer as instituições das terras afros, até então, desconhecidas, para interagir e conseguir tirar proveito disso.

A África Subsaariana sempre foi constituída por uma diversidade de grupos sociais organizados em reinos¹⁰, cidades estados¹¹, miniesta-

conhecimento emancipatório.

9 O termo calunga é de origem banta e tradicionalmente faz referência à morada dos mortos ou, mais comumente, ao cemitério, ou seja, o local de despojos carnis. Mas essa palavra assume outra dimensão para os negros, pois, ao serem capturados e colocados em navios negreiros, os africanos passaram a ver o mar como um grande cemitério, já que muitos corpos eram lançados nessas águas oceânicas. O mar também adquire o sentido de grande calunga, pois representava uma morte em vida, ou seja, era como se o mar levasse embora tudo o que lhes era precioso: os costumes, a crença, a dignidade, o convívio com os entes queridos e, principalmente, a liberdade.

10 São exemplos de reinos sudaneses Gana, Mali, Songai, Teccur, Canem, Bornu e sudaneses -iorubás os reinos de Oiô, Idowa, Ijebu-Igbo, Owo-ikija, Ijebu-Ode. Na África centro-ocidental os reinos eram compostos por várias aldeias, que elegiam um representante quilolo, entre aqueles da linhagem de ‘senhores da terra’, cujo poder era hereditário. Cada aldeia era comandada pelo patriarca da linhagem ou, se formada por mais de uma linhagem, o mais importante delas. A figura do rei era sagrada. Dotado de uma grande força, possuída somente pelos descendentes de Calala Ilunga e Congolo (grandes chefes guerreiros, criadores do Império Luba), o rei era responsável pela proteção, fertilidade e prosperidade de todos. Comandava, com o apoio dos governadores das províncias, escolhidos por ele dentre os descendentes dos grandes chefes guerreiros. Exemplo de reinos de origem banto: Luba, Lunda, Congo, Loango, Tios, Andongo e Libobo (MATTOS, 2015, p. 19-42; 50-58).

11 Ifé, além de uma cidade-estado, era também um centro religioso sudanês que recebia tributos e congregava outros miniestados, que acreditavam na existência de um ancestral comum - o rei Odudua. Quíloa, Mogadixo, Mombaça, Moçambique, Zanzibar, Mafia, Melinde são exemplos de cidades-estado na África Oriental. (MATTOS, 2015, p. 37; 44).

dos¹² e aldeamentos (MATTOS, 2012, p.17-61), mas esteve invisibilizada durante muito tempo na historiografia.

Quanto ao aspecto identitário, segundo Prandi (2000, p.53), os povos da África Negra são classificados, a grosso modo, em dois grandes grupos linguísticos: sudaneses¹³ e bantos¹⁴. Mesmo diante dessa identidade “genérica”, existia uma diversidade de etnias entre os negros, mas que foram ao longo do tempo reduzidas à ideia de escravos. Por isso, é importante atentarmos sobre a temática “África”, pois tanto no passado como no presente, a multiplicidade cultural precisa ser reconhecida, não perdendo de vista a seguinte questão: a partir de qual “África” estamos revelando o nosso discurso? Este questionamento nos ajuda a pensar sobre as divergências que havia no território africano, e ainda existem, pois, na medida em que reconhecemos a diferença, as lógicas de poder se evidenciam, visto que os interesses sociopolíticos se estabelecem, pois os negros nunca se constituíram enquanto um grupo homogêneo e harmônico.

12 Benin, por exemplo, era um miniestado dos povos edos que habitavam, há milhares de anos, a região de florestas a oeste do rio Níger. Este miniestado tinha um chefe (ovie ou ogie) que representava a unidade de várias comunidades administradas pelas linhagens, associações de titulados e grupos de idades (MATTOS, 2015, p. 39).

13 Os sudaneses constituem os povos situados nas regiões que hoje vão da Etiópia ao Chade e do Sul do Egito a Uganda mais o norte da Tanzânia. Ao norte, representam a subdivisão do grupo sudanês oriental (que compreende os núbios, nilóticos e bários) e abaixo o grupo sudanês central, formado por inúmeros grupos linguísticos e culturais que compuseram diversas etnias que abasteceram o Brasil, sobretudo os localizados na região do Golfo da Guiné e que, no Brasil, conhecemos pelos nomes genéricos de nagôs ou iorubás (mas que compreendem vários povos de língua e cultura iorubá, entre os quais os oyó, ijexá, ketu, ijebu, egbá, ifé, oxogbô, etc.), os fon-jejes (que agregam os fon-jejes-daomeanos e os mahi, entre outros), os haussás, famosos, mesmo na Bahia, por sua civilização islamizada, mas outros grupos que tiveram menor influência na formação de nossa cultura, como os grúncis, tapas, mandigos, fântis, achântis. Frequentemente, tais grupos foram chamados simplesmente de minas (PRANDI, 2000, p. 53-54).

14 Os bantos estão representados por povos que falam entre setecentos e duas mil línguas e dialetos aparentados, estendendo-se para o sul, logo abaixo dos limites sudaneses, compreendendo as terras que vão do Atlântico ao Índico até o Cabo de Boa Esperança. As principais línguas deste tronco são: o ajuda, falado em terras contidas hoje em Moçambique, Malauí e Zimbábue; o ganguela, na fronteira leste da Angola e oeste de Zâmbia; cuanhama, no sudoeste africano contido em Angola e Namíbia; o iaco-cuango-casai, no Zaire; macua, em Moçambique; quiconco, no Congo, Cabinda e Angola; quimbundo, em Angola; quinguana, no Zaire; quioco, no nordeste de Angola; ronga, em Moçambique e Zimbábue; suaíle, na Tanzânia, Zanzibar e Moçambique; suto na África do Sul; tonga, em Moçambique e Zimbábue; xona em Moçambique, Zimbábue e Botsuana; umbundo, em Angola (PRANDI, 2000, p. 54).

Antes do estabelecimento do comércio europeu na bacia do Atlântico sul e no oceano Índico, entre os séculos XV e XVI, a escravidão ocupava um espaço importante nas sociedades da África subsaariana. Os escravos eram utilizados no interior das sociedades, nas funções de criados, soldados e concubinas, mas também eram vendidos no comércio realizado com o Saara, o Egito e o Índico.

Entretanto, a maior parte das sociedades africanas praticava a escravidão doméstica, caracterizada como uma forma de dependência pessoal. Em se tratando de pequenas comunidades, a escravidão servia para aumentar o número de componentes da família ou da linhagem, que, em média, tinha de um a quatro escravos. Em sociedades com características urbanas, como a dos iorubás e a dos hauçás, haviam mais escravos do que naquelas basicamente rurais.

A principal fonte de escravos era a guerra. Os derrotados tinham, em particular, suas mulheres e crianças tornadas cativas [...].

Além da guerra, os sequestros eram comuns. A escravidão poderia ser também imposta como castigos penais por assassinato, adultério e roubo. Respalhado em seu poder, um rei, um chefe ou mesmo um membro da família de maior respeito, tornava escravo alguém que lhe contrariasse ou ambicionasse um bem. Para se saldar uma dívida ou adquirir um empréstimo, não raro uma pessoa da própria família era entregue a outra comunidade para ser escravizada. Além disso, a fome, em consequência das grandes secas ou da perda da colheita por invasão de gafanhotos, por muitas chuvas ou por incêndios, obrigava, garantir a sobrevivência, à própria escravização ou a de um familiar [...].

Na África Subsaariana, a terra não era escassa, mas o trabalho sim, pois, proporcionalmente, existiam poucos indivíduos para ocupá-la e cultivá-la. E como a terra pertencia a todos, mas o seu uso era controlado pelos reis e chefes, que a cediam ao grupo que tivesse braços suficientes para trabalhá-la, era necessário a obtenção de um grande número de escravos (MATTOS, 2015, p. 58-60).

Como podemos perceber, a escravidão não foi uma criação dos europeus, pois ela já existia antes de os brancos adentrarem ao continente africano. A partir do relato de Mattos (2015), entendemos que a escravidão faz parte da história da humanidade e seu surgimento está atrelado à complexidade das relações sociais entre os diferentes grupos. Podemos acreditar que enquanto os homens produziam apenas o suficiente para próprio sustento, sendo a terra e os produtos um bem comum, a escravidão é “desnecessária”. Mas na medida em que a população cresce e se torna mais complexa, havendo a necessidade de produzir o excedente, justificando assim o aumento do número de pessoas para lavar a terra, como também a necessidade de ampliação de áreas de cultivo, o conflito torna-se estruturante. É através da guerra que o poder físico de um grupo sobre o outro se estabelece, tendo-se a prática dos vencedores aprisionarem os grupos vencidos para obrigá-los a trabalhar. Nesse sentido, a escravidão pode ser percebida como produto humano e não uma instituição dos colonizadores europeus.

Porém, a forma mais comum de escravidão, registrada na historiografia ocidental, data do século XV, tendo como perspectiva o olhar do colonizador, que devido às mudanças ocasionadas pelas navegações na Europa, buscou rotas de acesso mais fácil através do oceano Atlântico, para chegar à Ásia, África Ocidental e conseqüentemente às Américas, desenvolvendo assim uma história política expansionista.

Tendo como principal intuito a exploração econômica para a obtenção de lucros imediatos, obtidos por meio do comércio de especiarias, de terras não habitadas para serem exploradas e posteriormente colonizadas, de expansão do credo religioso cristão, por meio das cruzadas, visando conter os muçulmanos, que detinham um monopólio comercial, é que as monarquias ibéricas, Portugal e Espanha, inicialmente, contribuíram para a consolidação do sistema colonial, gerando a acumulação de “capital” e produzindo mercadorias na colônia para sustentar a metrópole. Para garantir essa produção em grande escala, em caráter exportador, é que se adotou o trabalho escravo (MATTOS, 2015, p.63-64).

No entanto, foi especialmente a partir do século XVII que a escravidão se expandiu no continente africano, em grande medida em razão da procura crescente dos europeus por mão de obra escrava. Apesar de existirem fatores políticos, sociais e econômicos internos importantes (como as guerras), o aumento da demanda ocorreu em virtude da expansão das propriedades agrícolas na América e da tecnologia militar fornecida pelos europeus, elementos que proporcionaram o crescimento da oferta de escravos e acarretaram uma mudança na estrutura da escravidão na África. Ela era caracterizada como uma forma de dependência pessoal e tornou-se uma instituição fundamental para a economia, produzindo a principal mercadoria do comércio internacional.

No século XVI, o número total de escravos comercializados nas rotas do atlântico ficou em torno de 800 mil a 1,3 milhão. Nos séculos seguintes (XVII e XVIII), o volume das exportações cresceu vertiginosamente, chegando a mais de 7 milhões de escravos africanos vendidos. Esse número representava 70% do total das exportações de escravos da África. Só para a América foram enviados, durante o século XVIII, cerca de 60mil africanos por ano (MATTOS, 2015, p.67-68).

Entre os anos de 1525 e 1851, mais de cinco milhões de africanos foram trazidos para o Brasil na condição de escravos, não estando incluídos neste número aqueles que morreram ainda em solo africano, vitimados pela violência da caça escravista, nem os que pereceram na travessia oceânica (PRANDI, 2000, p. 52). Foi por meio dos tumbeiros¹⁵ que a travessia dos negros se constituía, em condições penosas, pois os porões dessas embarcações sempre estavam superlotados. Eles passavam quase todo o tempo acorrentados e, no momento do embarque, costumavam ter o corpo marcado a ferro quente com as iniciais ou símbolos dos proprietários. As melhorias de condições de higiene, o cuidado com a saúde e a alimentação dos negros e o emprego da tecnologia na construção das embarcações contribuíram, consequente-

¹⁵ Embarcações que transportavam os escravos da África para o Brasil, entre os séculos XVIII e XIX (MATTOS, 2015, p.100).

mente, para a diminuição da mortalidade (MATTOS, 2015, p. 100-101), mas, nessas preocupações dos colonizadores, havia um interesse lucrativo para não se perder “mercadorias”, ou seja, escravos.

Mesmo assim, muitos africanos morriam, alguns sucumbiam à espera do embarque que podia durar meses nos barracões, outros a bordo dos navios, sem mencionar as mortes dos africanos capturados durante a viagem do interior ao litoral da África. Os que morriam durante a longa travessia do Atlântico tinham seus corpos jogados no mar.

Quando os navios aportavam em terras brasileiras, os escravos eram levados em pequenas embarcações até a alfândega para ser feita uma listagem com os dados sobre o carregamento. Daí eram levados para os estabelecimentos comerciais, nos quais eram vendidos (MATTOS, 2015, p.101).

Foi a partir de muito sofrimento e muitas mortes que a sociedade brasileira se estruturou enquanto colônia portuguesa. A diáspora negra foi constituída por meio do deslocamento de corpos africanos para as Américas, mas esses corpos carregavam em si as marcas de suas histórias de vida, que na memória preservavam os aspectos culturais identitários de sua ancestralidade africana. Mesmo diante de tanta perversidade, os negros conseguiram resistir à opressão estabelecida pelo sistema colonial, promovendo a construção da sociedade brasileira.

Desta forma, pensar a nossa história sem considerar a importância dos negros é no mínimo “ingenuidade”, pois no cotidiano percebemos a força da identidade negro-africana que se estabeleceu em nossa maneira de falar, compreender o mundo, em perspectivas culturais religiosas outras, nos diferentes sabores de nossa culinária, na maneira de pensar e agir com o corpo, em referências de luta e resistência, dentre tantos outros aspectos.

A compreensão de que os diferentes grupos africanos contribuíram para a estruturação da sociedade brasileira, e não apenas efetuaram “contribuições” à nossa cultura, nos possibilita reconhecer o pro-

cesso de colonização estabelecido por meio de relações históricas em que a presença do colonizador e do colonizado instituem nossa brasilidade. Tais presenças, assumidas, conscientemente ou não, ressoam em nosso cotidiano, por meio de discursos e práticas assentados em percepções de que vivemos “estágios de branqueamento” ou no reconhecimento de que somos uma sociedade mestiçamente negra.

Pela valorização de nossa africanidade, temos condições de identificar diversidade dos grupos étnicos que consolidaram a formação de nossa sociedade. Segundo Alencastro (2013) a especificidade da sociedade brasileira, nesta africanidade, se constitui por meio da presença histórica dos negros bantos em nosso território pois,

[...] nenhuma região escravista das Américas teve na África um peso similar ao do Brasil. A intervenção brasileira em Angola, como também no Golfo da Guiné, sobretudo no antigo reino do Daomé, só declina após 1850 com o fim do tráfico negreiro no Atlântico Sul. Concretamente, o ciclo mais longo da economia brasileira é o ciclo negreiro. Todos os outros – do açúcar, do tabaco, do ouro e do café – são na realidade subciclos dependentes do ciclo negreiro. Nesse sentido, pode-se dizer que a construção do Brasil se fez à custa da destruição de Angola (ALENCASTRO, 2013, p. 49).

Prandi (2000, p.54) nos confirma esta importância dos negros bantos para a nossa formação social ao revelar que os estudos linguísticos recentes demonstram a sobrevivência em nossa sociedade de elementos originários principalmente do quicongo, quimbundo e umbundo, pistas que evidenciam a superioridade demográfica deste grupo social (provenientes do Congo e de Angola, ou seja, da África centro-ocidental) no Brasil. Os bantos, grupo mais numeroso, dividiam-se em dois subgrupos, angola-congoleses e moçambiques, e a origem destes estava ligada ao que hoje representa Angola, Zaire e Moçambique (correspondentes ao centro-sul do continente africano). Tinham como destino o Maranhão, Pará, Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro e São Paulo.

Mas a nossa brasilidade também se constituiu a partir da presença dos sudaneses, grupo este dividido em dois outros grupos: os islamizados (os haúças, mandingas e fulas); e não islamizados (os iorubás-nagôs, jejês e fanti-achantis). Este último grupo tinha origem do que hoje é representado pela Nigéria, Benin (ex-Daomé) e o Togo e seu destino geralmente era a Bahia e Pernambuco (NASCIMENTO, 2010, p. 927).

Segundo Juana Santos (2012, p. 31-32), os africanos de origem banta foram trazidos para o Brasil durante o duro período da conquista e do desbravamento da colônia, foram distribuídos pelas plantações e foram espalhados em pequenos grupos por um imenso território, em uma época em que as comunicações eram difíceis. Já os sudaneses (os jejês do Daomé e os nagôs) chegam às terras brasileiras no último período da escravidão, tempo em que os centros urbanos começam a nascer, foram concentrados nas zonas urbanas em regiões ricas e desenvolvidas dos estados do Norte e Nordeste, particularmente nas capitais Salvador e Recife.

Apesar de a história acadêmica sobre o Candomblé estar muito atrelada aos sudaneses, a nossa sociedade foi construída majoritariamente pelos bantos, pois foram os primeiros a chegar às terras brasileiras, como também chegaram em maior proporção durante séculos. Neste sentido, podemos concordar com Alencastro (2013) que sem Angola não é possível pensar a história do Brasil, ou seja, sem os bantos não é possível pensar a nossa história. E foi na senzala que os diferentes grupos bantos, e posteriormente sudaneses, estabeleceram relações interculturais, fecundando ao que conhecemos hoje como Candomblé. Nesse sentido, reconhecemos que é a partir da senzala que a história do Candomblé se inicia enquanto produção singularmente afro-brasileira. Nos reflexos do abebé de Oxum, temos as condições para promover a visibilidade desta instituição historicamente ocultada.

2.1. O Candomblé na História do Brasil

Em meio aos batuques¹⁶ nas senzalas, os negros reverenciavam seus ancestrais por intermédio do sincretismo¹⁷ com os santos católicos. Nessas festas, eles incorporavam suas divindades, mas também começaram a incorporar os espíritos dos pretos-velhos desencarnados (reconhecidos como espíritos de ancestrais, sejam de antigos babalaôs¹⁸, babalorixás, ialorixás e antigos pais e mães de senzala: escravos mais velhos que sobreviveram à senzala e que, em vida, eram conselheiros e sabiam as antigas artes da religião da distante África), que iniciaram a ajuda espiritual e o alívio do sofrimento material daqueles que estavam no cativeiro.

Embora houvesse certa resistência por parte de alguns, pois consideravam os espíritos incorporados dos pretos-velhos como eguns (ou seja, alma de qualquer pessoa falecida), também houve admiração e devoção entre os diferentes grupos quanto a esta prática. Neste estra-

16 Embasada por justificativa política por trás da tolerância, em inúmeras ocasiões a Igreja Católica fazia vistas grossas às rezas, cânticos e danças realizados pelos negros, nos terreiros das fazendas, aos domingos, feriados ou dias santos, em frente às senzalas. Aos ditos “batuques” dos negros, os padres por vezes preferiam acreditar serem homenagens aos santos católicos realizados na língua nativa dos africanos e conforme as danças de sua terra, e os consideravam um “folclore” inofensivo, julgando ser uma forma de manterem vivas suas tradições africanas e as rivalidades entre os grupos de escravos provenientes de nações inimigas na África ao mesmo tempo em que evitaria a organização de rebeliões, ao não criarem, as etnias entre si, laços de solidariedade contra os escravizadores. Contudo, o aspecto mágico da religiosidade africana e o fato de se caracterizarem pela crença em deuses que incorporam em seus filhos, nas crenças de sacrifícios animais, no uso de ervas e rezas para a obtenção de curas, pelo conhecimento do futuro e a busca pela melhoria da sorte e transformação do futuro, foram práticas duramente reprimidas pelas autoridades eclesiais, como também o foram as práticas religiosas indígenas (NASCIMENTO, 2010, p. 928-929).

17 O sincretismo teve neste processo de consolidação das religiões de matrizes africanas um papel importante que seguiu quatro direções: o sincretismo entre os cultos e doutrinas africanas entre si, tendo como resquícios desta variedade de tradições africanas no Brasil as chamadas “nações” de candomblés; o sincretismo em relação às tradições africanas e o cristianismo católico, por meio da associação entre os deuses de origem africana e os santos católicos; o sincretismo com a acolhida de elementos das religiões indígenas nas religiões afro-brasileiras, por meio da incorporação dos caboclos nos cultos; e uma última composição sincrética que seria a adaptação das religiões afro-brasileiras ao espiritismo, que agregam aspectos como, por exemplo, a ideia da reencarnação (BERKENBROCK, 2012, p. 115).

18 Babalaô é o nome dado aos sacerdotes exclusivos de Orunmilá-Ifá do Culto de Ifá, na religião iorubá, das culturas jeje e nagô. Estes não entram em transe, sua função principal é a iniciação de outros babalaôs, a preservação do segredo e a transmissão do conhecimento do Culto de Ifá para os iniciados.

nhamento, dentro da senzala, podemos perceber que não havia uma homogeneidade entre os negros, pois nas terras africanas estes grupos se diferenciavam etnicamente, e em muitos casos, viviam relações de conflito, disputa de território e, conseqüentemente, diversificação na maneira de pensar o mundo. Segundo Ramos (2011),

[...] o candomblé é um culto estritamente brasileiro, cuja essência possui raízes africanas [...]. O candomblé nasceu quando tribos de diversas etnias foram aglutinadas dentro de uma mesma senzala, ainda no período de escravidão. Isso fez com que ocorressem trocas culturais e miscigenação étnica entre essas várias tribos, ocorrendo em seguida o seguinte fenômeno: ritos que eram professados nas longínquas regiões do continente africano, em termos de divindades, cânticos e culto em geral, começaram a ser conhecidos, trocados e acomodados dentro de uma mesma senzala, por grupos de procedências diversas. A partir dessa aglutinação, teve início esse culto de origem africana, que...conhecemos... como candomblé (RAMOS, 2011, p.17).

É a partir da interação entre os diferentes grupos, por meio de divergências e associações, que Ramos (2011) entende a formação do Candomblé enquanto singularidade brasileira, pois, diante do processo de colonização, os negros precisaram se adaptar e conviver em condições diferentes das que viviam no solo africano. Sob a condição de escravos, os negros foram forçados a se batizar, nas águas cristãs, promovendo assim uma política de conversão em terras brasileiras.

Segundo Berkenbrock (2012, p. 96-99), apesar de a conversão ter sido uma prática obrigatória no Brasil, ela se resumia ao batismo¹⁹, sem

¹⁹ Esta preocupação com o batismo acompanhou todo o tráfico de escravos. Os escravos de Angola foram normalmente batizados antes de sua partida para o Brasil. Por determinação do rei de Portugal Dom João III, no século XVI, todos os escravos vindos de Angola deveriam ser marcados com ferro quente. Esta marca servia de comprovação do pagamento do imposto real (de 20%) e do batismo. A partir de 1813, esta marca foi substituída por uma argola de ferro ao pescoço. Uma lei de 1756 obrigava todos os navios do tráfico de escravos terem um capelão a bordo. Este capelão deveria dar catequese aos africanos e batizá-los em caso de perigo de vida, de modo que nenhum pagão pisasse em solo brasileiro. Para escravos advindos de outras regiões da África, havia um prazo de um ano após sua chegada ao Brasil para serem batizados. Aos proprietários que não providenciassem o batizado, ameaçava a prisão por 30 dias e multa. O batismo era, pois, uma obrigação imposta pelo Estado. Os es-

que houvesse um efetivo acompanhamento da assimilação dos negros desta nova cultura, ficando, assim, sob a responsabilidade dos proprietários efetuar a “conversão” dos escravos. Por meio de uma política fragilizada de conversão, que se revelou por uma prática missionária assistemática de catequese, e o desinteresse em tornar os negros efetivamente integrados à religião oficial, por considerá-los católicos de segunda categoria, permitindo, desta forma, a criação de irmandades-²⁰raciais, assistimos o fortalecimento da cultura africana em solo brasileiro, permeadas por práticas sincréticas. Segundo Nascimento (2010),

[...] o batismo, a adoção de um nome cristão e a realização de casamentos, porém não garantiam ao escravo um tratamento humanitário ou fraterno, constituía apenas o verniz católico que satisfazia a consciência dos padres e senhores de escravos, posto que a partir de então a Igreja ignorava os desvios religiosos e o tipo de conversão do escravo, pois punir a este, mão-de-obra essencial era ao mesmo tempo privar o senhor de engenho de uma importante força de trabalho. Da mesma forma, embasados por justificativa política por trás da tolerância, em inúmeras ocasiões a Igreja fazia vistas grossas as suas rezas, cânticos e danças realizados nos terreiros das fazendas aos domingos, feriados ou dias santos, em frente às senzalas (NASCIMENTO, 2010, p. 928).

cravos não batizados no prazo determinado poderiam ser declarados propriedade do Estado. Esta legislação complementar fazia com que o proprietário que não batizasse o escravo por convicção, deveria fazê-lo por motivo econômico. Cabe ressaltar que a Igreja Católica era a única organização religiosa e com isso era parte do estado, cabendo à direção do estado (BERKENBROCK, 2012, p. 97).

20 Estatutos de muitas irmandades de brancos impediam a filiação de negros e mulatos. Isto valia especialmente para as irmandades mais aristocráticas (como, por exemplo, a da Terceira Ordem de São Francisco). Com isso, os negros tentavam tomar sempre um pouco de espaço na Igreja, enquanto a dos brancos fechava-se cada vez mais. Assim, existiam eternas controvérsias sobre diversos assuntos, como, por exemplo, qual irmandade tinha o direito de abrir esta ou aquela procissão, em que ordem as irmandades deveriam compor as procissões de enterro e assim por diante. O fechamento das organizações eclesiais dos brancos frente aos negros deixa claro que a sociedade branca não estava preparada para dar lugar aos negros. Do lado dos negros, a formação de irmandades próprias contribuiu para a formação da consciência de raça. Nas irmandades, os negros encontravam-se entre si e deram assim início a um catolicismo popular negro, com santos protetores próprios e uma forma própria de festas. Este catolicismo popular negro baseava-se principalmente no culto aos santos, culto este que não acontecia apenas nas igrejas, mas também nas casas. Era um catolicismo de uma subclasse que, apesar da falta de formação religiosa cristã, desenvolveu expressões de fé (BERKENBROCK, 2012, p.100).

Por meio dessas ações simbólicas, a Igreja Católica contribuiu para a singularização da fé dos negros em nossas terras permitindo que, na senzala, a associação dos santos cristãos aos ancestrais africanos surgisse ao que conheceríamos como batuque. Foi por meio dos batuques que os negros iniciaram o processo de desenvolvimento do Candomblé, mesmo que diante de tantas restrições, pois souberam subverter as rivalidades existentes entre os diferentes grupos que conviviam na senzala para agregar um pensamento comum em prol da sobrevivência coletiva, em um sistema escravocrata. A resistência, para além das fugas, se consolidava nas senzalas agregando as diferentes concepções sobre ancestralidade tendo como base a esperança nas divindades africanas.

Mas, no Brasil, segundo Lopes (2008, p. 98-99), a primeira forma de atuação religiosa de origem africana mais independente e estruturada se constituiu nos espaços urbanos através da atuação individual de ritualistas dedicados à cura física e psíquica de pessoas necessitadas, por meio de práticas de adivinhação, limpeza espiritual, rezas, prescrição de medicamentos e outros procedimentos. Foi através dos calundus²¹ que, no Brasil, foram se formando congregações religiosas de organização cada vez mais complexas, tanto no grupo de divindades cultuadas quanto na hierarquia sacerdotal e na ritualística. Mas, esta organização

21 Para Mattos (2015), no Brasil dos séculos XVII e XVIII, calundu representava a prática de curandeirismo e uso de ervas com a ajuda dos métodos de adivinhação e possessão. O termo calundu era associado à palavra “quilundo”, de origem quimbundo (banto), que designa a possessão de uma pessoa por um espírito. As pessoas que praticavam o calundu eram conhecidas como curandeiras. Possuíam grande influência sobre a comunidade, pois eram consideradas importantes líderes religiosos. Por isso, eram sempre perseguidos pelas autoridades locais [...]. Os curandeiros detinham o conhecimento de certas “técnicas medicinais”. Na realidade, elas eram uma mistura de costumes africanos, portugueses e indígenas, que consistiam, basicamente, no uso de ervas, frutos e produtos naturais fáceis de encontrar. Com isso, os curandeiros atendiam a doentes de todas as camadas sociais, sobretudo os escravos, que possuíam poucos recursos. Além de produtos naturais, também sabiam manipular substâncias químicas, como venenos, sendo procurados pelos escravos maltratados desejosos por matar os seus proprietários ou apenas por deixá-los mais tranquilos. Neste caso, era-lhes dado algum calmante, que os tornava inofensivos, parecendo estar sob efeito de encanto ou feitiço. Por isso, os curandeiros eram conhecidos como feiticheiros ou bruxos. Esses indivíduos, na sua maioria africanos, eram considerados verdadeiros líderes, na medida em que conseguiam amenizar as agruras causadas pelo sistema escravista ao “amansar” ou até mesmo matar os senhores mais cruéis, curar as doenças dos cativos, prever-lhes um futuro melhor e, enfim, propiciar apoio e solidariedade aos seus companheiros. Dessa forma, eram perseguidos e controlados pelas autoridades locais (MATTOS, 2015, p.156-157).

se deve ao crescimento das cidades e ao aumento do número de negros libertos, “mulatos” e escravos urbanos, que prestigiavam de maior autonomia e liberdade em relação aos escravos das fazendas, possibilitando às manifestações religiosas, de origem africana, melhores condições para se desenvolverem no meio urbano.

Os africanos, por meio do conhecimento, revelado em práticas “curandeiras”, administravam esses saberes para sobreviver em um sistema escravista resistindo à opressão existente por meio de práticas consideradas, do ponto de vista do colonizador, maléficas. Temos consciência de que a historiografia ocidental contribuiu para a invisibilidade dos negros curandeiros, quando não os revelou de maneira depreciativa, e “iluminou” as ações colonizadoras tornando práticas opressoras naturalizadas. Desta forma, os discursos científico e religioso hegemônicos contribuíram para reforçar os preconceitos sobre a cultura de origem africana, cultura esta, diferente do referencial euro-cristão.

A cultura do medo, segundo Cunha Jr. (2009, p. 102), já havia se instalado no território europeu, possibilitando aos colonizadores, antes da “chegada” ao Brasil, assistir à implantação do cristianismo na Europa, enquanto religião hegemônica, por meio da imposição dos reis e da nobreza, em prol da superação de outras religiões europeias, constituídas por magia, alquimia, bruxarias, assombrações e vampirismo. Por meio da inquisição²², as pessoas acusadas de heresias tinham um único destino, a fogueira “santa”. As Cruzadas²³, guerras comerciais-religiosas

22 A Inquisição ou Santa Inquisição foi uma espécie de tribunal religioso criado na Idade Média para condenar todos aqueles que eram contra os dogmas pregados pela Igreja Católica. Fundado pelo Papa Gregório IX, o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição mandou para a fogueira milhares de pessoas que eram consideradas hereges (praticantes de heresias, doutrinas ou práticas contrárias ao que é definido pela Igreja Católica) por praticarem atos considerados bruxaria, heresia ou simplesmente por serem praticantes de outra religião que não o catolicismo (<http://www.infoescola.com/historia/a-santa-inquisicao>. Acesso em 06/06/15).

23 De 1096 a 1270, expedições foram formadas sob o comando da Igreja a fim de recuperar Jerusalém (que se encontrava sob o domínio dos turcos seldjúcidas) e reunificar o mundo cristão, dividido com o “Cisma do Oriente”. Essas expedições ficaram conhecidas como Cruzadas. No mundo feudal, apenas o primogênito herdava os feudos, o que resultou em muitos homens para pouca terra. As Cruzadas não conseguiram seus principais objetivos, mas tiveram outras consequências, como o enfraquecimento da aristocracia feudal, o fortalecimento do poder real, a expansão do mercado e o enriquecimento do Oriente (<http://www.brasilescola.com/historiag/cruzadas.htm>. Acesso em 06/06/2015).

entre europeus e povos não europeus, sendo estes últimos considerados pagãos, também representam essa relação da igreja com o Estado em atropelar a diferença, a partir de interesses sócio-político-econômicos. A escravidão dos negros, para os europeus, também ganhou uma explicação religiosa, pois eram identificados como povos pagãos, justificando assim a necessidade em torná-los escravos.

Para Cunha Jr. (2009, p. 102), a cultura de base africana sempre foi vista pelos colonizadores sob suspeita, pois tendo como exemplo os calundus, tais práticas foram identificadas pelos europeus como magia negra²⁴, ou seja, poderes sobrenaturais que eram provenientes da cultura africana que contribuía para ocasionar mortes súbitas e desequilíbrios psicológicos aos colonizadores. Na tentativa de combater esta cultura considerada “demoníaca”, os calundus eram atacados pela polícia e pelas autoridades racistas que procuravam destruir a cultura de base africana no Brasil, e impor uma “europeização” das nossas culturas. Este medo tem perdurado até os dias atuais, em que diferentes denominações religiosas buscam propagar ideias preconceituosas sobre as religiões de base africana, quando não retomam a prática de repressão direta ao destruir templos de Candomblé e Umbanda. Segundo Berkenbrock (2012),

[...] a ideia de que cultos de influência africana estavam ligados ao demônio também aparece em vários relatos da época. E isto era motivo de perseguição policial, pois tais cultos eram proibidos pela lei portuguesa. Depois da proclamação da independência do Brasil (1822) a situação deveria teoricamente ter mudado. A ideia de liberdade religiosa - chegada ao Brasil vinda sobretudo da França e dos Estados Unidos - influenciou o primeiro projeto de constituição brasileira que previa a liberdade de culto a todas as confissões cristãs. As outras religiões deveriam ser toleradas. O imperador, porém, dissolveu a Assembleia Constituinte e na Constituição por ele outorgada a liberdade religiosa é limitada. A Igreja Católica Apostólica Romana permanece

24 Expressão utilizada para racializar a cultura religiosa de matriz africana a partir de uma visão pejorativa e subalternizadora. Esta expressão ainda é disseminada em nossos dias para identificar a diversidade cultural de base afro-brasileira.

a religião do império. A prática de todas as outras religiões é permitida em seu culto doméstico ou particular em casas para este fim, desde que não tenham um aspecto exterior de templo. Esta liberdade era pensada, porém, em relação aos protestantes e judeus, pois o país estava interessado em negócios com eles. Não se pensava em liberdade religiosa para os negros. O “fetichismo” foi tolerado pelo código penal de 1831, desde que fosse praticado apenas dentro das senzalas e nunca em templos públicos. O artigo 179 do código penal definia: “Ninguém pode ser perseguido por razão religiosa, uma vez que respeite o estado e não ofenda a moral pública” (BERKENBROCK, 2012, p. 129).

Como podemos perceber, as religiões de matrizes africanas historicamente tiveram que se “camuflar” para conseguir se manter no território brasileiro, pois, a sua existência era entendida como ofensa à moral pública. Apesar de os batuques e calundus terem sido entendidos como práticas “folcloricamente demoníacas”, e não como perspectiva cultural religiosa outra, as perseguições policiais evidenciam a preocupação do sistema colonial para combater a cultura de base africana, que representava uma ação contra-hegemônica à ideologia social da época.

Mudanças na ordem constitucional brasileira e na Igreja Católica favoreceram a permanência em áreas urbanas de templos dedicados a cultos afros. Com a independência e a Constituição de 1824, que garantia liberdade de culto a templos que não ostentassem símbolos em sua fachada, criou-se um dispositivo legal de proteção à religião dos negros. A partir de então, a Igreja, com o declínio da Inquisição e no auge das influências iluministas e das ideias da Revolução Francesa, deixou de perseguir os templos e praticantes das religiões afro-brasileiras, iniciando um processo de minimização e invisibilidade, substituindo a repressão pelo sentimento de superioridade que separou a fé católica das elites brancas das práticas consideradas rudes e ignorantes do povo (NASCIMENTO, 2010, p. 932-933).

Apesar da garantia por lei, da “privacidade” dos templos, isso não significou o fim dos ataques. A repressão pode ter reduzido, mas outra forma de conflito ganhava e ainda ganha espaço em nosso cotidiano,

se efetuando por meio da inferiorização do outro por meio de discursos que condenam a diferença e que se revelam por meio de práticas discriminatórias. Pelo desconhecimento, os Candomblés foram/são invisibilizados e demonizados, quando não tratados de forma genérica, exótica e “ridicularizados comicamente” através dos meios de comunicação. É nesse contexto de perseguição, luta e invisibilidade que as casas de Candomblé se constituem como espaços de resistência e afirmação da identidade afro-brasileira.

Diante deste contexto, o Candomblé precisa ser assumido como produção singularmente brasileira, pois o culto às divindades da forma como aqui é praticado, não existe na África, devido às diferentes adaptações e recriações que ocorreram na história dos negros em nossa sociedade. Segundo Berkenbrock (2012, p. 112), as culturas africanas, em nosso território, apresentam diferentes mudanças, tais como: no Brasil a cultura de base africana deixou de ser uma cultura de totalidade para se tornar exclusivamente de uma classe social; a relação dos africanos e seus descendentes deixou de ser caracterizada pelo aspecto étnico (grupo identitário), passando a assumir uma dimensão individual relacionada também à posição social do sujeito na sociedade; o culto aos antepassados nunca alcançou no Brasil a mesma importância que tinha na África, devido à falta de pessoas iniciadas como também a concorrência com a Igreja Católica, principalmente aos ritos fúnebres.

No Brasil nunca pode ser restaurada a totalidade da estrutura da organização religiosa como ela se dava na África. Isto levou a uma simplificação da organização hierárquica e a uma aglutinação de funções. Funções religiosas exercidas na África por pessoas distintas tiveram que ser assumidas no Brasil por uma só pessoa. Pessoas, especializadas e iniciadas na África no culto a um determinado Orixá, tiveram no Brasil que assumir o culto de diversos ou a todos os Orixás. O sistema africano de comunidades que se dedicavam ao culto de uma única entidade desapareceu completamente no Brasil. Em seu lugar surgiram comunidades onde são cultuados diversos Orixás (BERKENBROCK, 2012, p. 113).

Assim como ocorreu com os bantos, os negros sudaneses trouxeram para o Brasil parte de sua cultura e de suas crenças religiosas, que foram pouco a pouco se constituindo como manifestações sincréticas dentro de espaços de resistência e negociação. Para Mattos (2015, p. 121-126), as formas de resistência ao sistema escravista, entre escravos e colonos, se constituíam por meio do enfretamento direto e espaços de negociação que perpassavam a conquista da alforria²⁵ e o cultivo de roças próprias²⁶.

Esses espaços de negociação se efetivavam devido à percepção dos senhores quanto a importância dos escravos para o funcionamento da relação colonial e pelos os próprios negros, ao mostrarem aos colonizadores que precisavam de certa autonomia para garantir a sua subsistência. O processo de sincretismo também pode ser entendido como um processo de negociação cultural que foi necessário para fortalecer o culto inicialmente, tornando-o singular em terras brasileiras.

Nesse sentido, podemos pensar a instituição do Candomblé no Brasil como resultado de um tempo histórico que, diante do enfraquecimento do sistema escravista, permitiu aos negros maiores possibilidades de integração entre si, maior liberdade de movimento e organização, uma vez que o escravo já não estava preso ao domicílio do senhor, podendo se agregar em residências coletivas concentradas em áreas urbanas. Vale ressaltar que mesmo em tempos “áureos” do sistema escravocrata, os negros já resistiam à lógica social vigente por meio da constituição dos batuques nas senzalas e da formação dos quilombos²⁷.

25 A alforria poderia ser adquirida gratuitamente ou por meio do pagamento em dinheiro, em prestações ou em uma só vez, ou ainda com o depósito de um outro escravo em seu lugar. Contudo, a alforria era sempre revogável. Assim como o proprietário assinava a carta de liberdade, ele poderia anulá-la a qualquer momento. Isso poderia ser feito tendo como justificativa o mau comportamento do escravo. Um tipo de alforria recorrente era aquela apresentada como a última vontade do proprietário, isto é, em testamento (MATTOS, 2015, p. 122-125).

26 Desde o final de século XVII, a legislação previa a possibilidade de os escravos receberem um dia livre para cuidarem das suas próprias plantações em lotes de terra fornecidos pelos proprietários. Os escravos cultivavam suas plantações nos dias de folga e nas horas vagas, quando eram concedidos pelos proprietários, com intuito de reduzir seus gastos, já que o escravo ficava responsável pela sua própria subsistência. Este sistema servia também como forma de controle dos escravos, pois se acreditava que, possuindo próprio lote de terra, o cativo estaria menos propenso às fugas. Tendo em vista a possibilidade de acumulação de pecúlio com a venda dos produtos da sua lavoura, o escravo poderia comprar a sua carta de alforria, embora dependesse da autorização do seu senhor (MATTOS, 2015, p.124-125).

27 Alguns escravos fugidos construíram comunidades independentes, mas não muito isola-

As populações negras no Brasil sempre se revelaram resistentes à opressão estabelecida, mas não podemos negar que a consolidação dos Candomblés se deve à incapacidade do próprio sistema escravocrata, atrelado à Igreja, em impor e controlar a formação humana, pois aprisionar corpos é muito mais “simples” do que aprisionar o pensamento, as lembranças e as memórias de um povo.

As casas de Candomblés no Brasil datam na historiografia com surgimento a partir do século XIX, instaurando assim uma nova religião conhecida como Candomblé de Nação, ao qual podemos agregar dentro de si três “matrizes”²⁸ iniciais de culto relacionadas às principais etnias e povos trazidos como escravos para o Brasil: os bantos, os sudaneses jeje e os sudaneses nagôs. Os Candomblés de origem banto, da Nação Angola, cultuam um deus supremo e a natureza é personificada nas divindades chamadas inquices. Apesar de poucos registros sobre a história desse tipo de Candomblé, através dos registros provenientes do regime colonial-escravista, sabemos que os bantos foram os primeiros grupos a chegar ao Brasil, e representavam a maioria da população negra durante séculos.

Segundo Lopes (2008, p. 99), a religiosidade afro-brasileira herdou dos bantos o culto aos chefes de linhagens (conjunto de pessoas descendentes, até certo grau, de um ancestral comum) e aos heróis fundadores (o mesmo que ancestrais, em especial os que se destacaram por

das, para que pudessem interagir com a sociedade, comercializando sua produção agrícola, mesmo que de forma clandestina, com a ajuda de pequenos comerciantes, agricultores e até mesmo escravos. Uma das características das comunidades formadas por escravos fugidos era a existência de alianças com outras camadas sociais: indígenas, comerciantes, pequenos agricultores. Conhecidas como quilombos ou mocambos, essas comunidades foram aparecendo em várias localidades brasileiras (Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Bahia, Pernambuco) próximas aos engenhos, às minas de ouro e pedras preciosas, nos sertões e nos campos. À medida que os mocambos iam surgindo, cada vez em maior número e em diferentes locais, a repressão aumentava, sendo feita por iniciativa e em diferentes locais, a repressão aumentava, sendo feita por iniciativa dos proprietários, que colocavam os capitães do mato em busca dos fugitivos ou contratavam agregados para capturá-los, ou por iniciativa governamental, com expedições militares e leis mais severas (MATTOS, 2015, p. 137).

28 Não se entendem matrizes aqui como modelos únicos de culturas religiosas que precisam ser preservadas a partir de uma perspectiva essencialista. Estes candomblés são tomados como parâmetros vista a sua relação com as principais etnias de negros trazidos para o Brasil durante o período da escravidão.

algum ou muitos atos de bravura). Seguem quadros²⁹ com algumas das divindades mais cultuadas no Brasil, sendo apresentados, respectivamente, os(as) deuses(as) do Candomblé de Angola, Jeje e Ketu.

INQUICES	ATRIBUTOS	OBSERVAÇÕES
Nzambi ou Zambi	Deus supremo	Mpungu (todo poderoso) e muambi (criador) são qualidades de Nzambi
Lembá	Nkise da paz, conectado à criação do mundo	
K a i t u m b á , Kokueto e Mikaiá	Nkise dos mares e oceanos	
Nkosi	Nkise da guerra, senhor dos caminhos,	
das estradas e da metalurgia	Mukumbe, Biolé e Buré são qualidades desse Nkise	
Teleku-Mpensu	Nkise da pesca	
Gongobira	Nkise da caça e da pesca	
Kabila	Nkise do pastoreio e da caça	
Mutakalambo	Nkise da caça e da comida abundante	
Katende	Nkise das folhas e dos segredos das ervas medicinais	

29 Os quadros apresentados foram consultados no site <https://estudodaumbanda.wordpress.com/2009/02/27/4-sincretismo-religioso-e-suas-origens-no-brasil-parte-3/> (acesso em 01/06/2015), pois considerou-se importante a apresentação detalhada das especificidades dos diferentes Candomblés, tendo em vista a “hegemonia” do Candomblé Ketu no Brasil.

Nvunji	Nkise da justiça, da felicidade da juventude e do nascimento das crianças	
Nzazi ou Zazi	Nkise dos raios e da entrega de justiça aos humanos	
Luango	Nkise dos trovões e auxiliar de Nvunji no nascimento de crianças	
Kaiangu	Nkise guerreira dos ventos, das tempestades e que possui domínio sobre os espíritos dos mortos	Matamba, Bamburus-senda, Nunvurucemavula são qualidades desse Nkise
Kitembo ou Tempo	Nkise do tempo e das estações	Patrono da nação Angola, representado por um mastro com uma bandeira branca
Nzumbarandá ou Zumbaradá	Nkise da terra molhada, da água turva dos pântanos, ligada à morte e a mais velha dos Inquices	
Kisimbi, SambaNkisi	Nkise de lagos e rios, a grande mãe	
Ndanda-Lunda	Nkise da água potável, das águas calmas,	
da lua e da fertilidade		

Hongolo ou Angorô	Nkise do arco-íris, auxilia na comunicação entre os humanos e os outros Inquices	Na sua manifestação feminina é chamado de Hongolo Meia ou Angoroméa.
Representado por uma cobra		
Kafungê e Kaviungo ou Kavungo	Nkise da varíola, das doenças, da saúde e da morte	
Nsumbu	Nkise da terra	Nação Angola
Ntoto	Nkise da terra	Nação Congo
Aluvaia, Vangira, PambuNjila e Bombo Njila	Nkise mensageiro, guardião das encruzilhadas e da entrada das casas e templos	

Quadro 1: Divindades do Candomblé de Nação Angola.

Os Candomblés de Nação Jeje cultuam uma deusa suprema chamada de Mawu e a natureza é personificada nas divindades chamadas voduns. Tais divindades são agrupadas em famílias (Savaluno, Dambirá, Davice, Hevioso, etc.), as quais se subdividem em linhagens, interligadas entre si por comportamentos, costumes, gostos e atitudes. Apesar de existir na África uma média de 450 voduns, a grande maioria não é cultuada aqui no Brasil. Uma característica dessa nação é que os iniciados quando estão incorporados, os voduns, mantêm os olhos abertos e conversam com a assistência, dando bênçãos, conselhos e recados. Vejamos alguns dos Voduns cultuados no Brasil no Candomblé de Nação Jeje.

VODUNS	ATRIBUTOS	OBSERVAÇÕES
Mawu	Deusa suprema	
Lissá	Vodum masculino co-responsável pela criação junto com Mawu	
Loko	Primogênito dos Voduns	
Agassu	Vodum que representa a linhagem real do	
Reino do Daomé		
Agbê	Vodum dono dos mares	
Gu	Vodum dos metais, da guerra, do fogo e da tecnologia.	
Agué	Vodum da caça e protetor das florestas	
Aguê	Vodum que representa a terra firme	
Ayizan	Vodum dona da crosta terrestre e dos mercados	
Aziri	Vodum das águas doces	
Dan	Vodum da riqueza	Representado pela serpente e pelo arco-íris
Ekú	Vodum da morte, da feitiçaria e da clarividência	

Fa	Vodum da adivinhação e do destino	
Hevioso	Vodum dos raios e relâmpagos	
Nanã Buluku	A grande mãe universal, senhora da lama	Mãe de Mawu e Lissá
Possun	Vodum do pó e da terra seca	Representado pelo tigre
Sakpatá	Vodum da varíola	
Legba	Vodum das entradas e das saídas e da sexualidade	O caçula de Mawu e Lissá

Quadro 2: Voduns do Candomblé de Nação Jeje cultuados no Brasil.

Os Candomblés de Nação Ketu, Efã e Ijexá cultuam um deus supremo chamado de Olorun ou Olodumaré e a natureza é personificada nas divindades chamadas Orixás. Um fato que chama a atenção é que algumas divindades que originalmente eram Voduns na África foram adicionadas ao panteão nagô e passaram a fazer parte do ritual, sendo inclusive consideradas no Brasil como Orixás. Apesar de na África existirem cerca de 400 Orixás, a grande maioria deles era cultuada em

apenas uma cidade, aldeia ou tribo, sendo poucos os que possuíam um culto em várias localidades. Seguem no quadro abaixo alguns dos Orixás cultuados nesses Candomblés no Brasil.

ORIXÁS	ATRIBUTOS	OBSERVAÇÕES
Olorum ou Olodumaré	Deus supremo	
Oxaguiã	Orixá da criação da cultura material e da sobrevivência	Considerado a manifestação jovem de Oxalá (ou Obatalá). Originalmente, na África, é filho de Oxalufã e neto de Obatalá
Oxalufã	Orixá da criação da humanidade, do sopro da vida	Considerado a manifestação idosa de Oxalá (ou Obatalá). Originalmente, na África, é o filho de Obatalá
Yemanjá	Orixá das grandes águas, do mar e do oceano, da maternidade, da família e da saúde mental	
Ogum	Orixá da metalurgia, da agricultura, da tecnologia, das estradas e da guerra	
Xangô	Orixá do trovão e da justiça	

Oxóssi	Orixá da fauna, da caça e da fartura de alimentos	É também conhecido como Odé
Ossaim	Orixá da vegetação e da flora, da eficácia dos remédios e da medicina	
Naná	Orixá da lama do fundo das águas, dos pântanos, da educação, da velhice e da morte	Originalmente, na África, era um Vodum e não um Orixá
Ewá	Orixá das fontes, nascentes e riachos e da harmonia doméstica	Originalmente, na África, era um Vodum e não um Orixá
LogunEdé	Orixá dos rios que correm nas florestas	
Obá	Orixá dos rios, dos trabalhos domésticos e do poder da mulher	
Oyá	Orixá do relâmpago, da sensualidade e dona dos espíritos dos mortos	É também chamada de Iansã
Oxum	Orixá da água doce, do amor, da fertilidade, da gestação, dos metais preciosos e da vaidade	

Oxumarê	Orixá do arco-íris e da riqueza que provém das colheitas	
Obaluaiê	Orixá da varíola, pragas, doenças e da cura de doenças físicas	É também chamado de Omulu ou Xapanã
Originalmente, na África, Obaluaiê e Omulu é, respectivamente, a manifestação jovem e velha do Vodum Xapanã		
Orunmilá-Ifá	Orixá do destino	
Exu	Orixá mensageiro, da transformação e da potência sexual, guardião das encruzilhadas e da entrada das casas	

Quadro 3: Orixás cultuados nos Candomblés de Nação Ketu, Efã e Ijexá.

Além desses Candomblés, citados anteriormente, podemos evidenciar, segundo Prandi (2000, p.60), o Candomblé Xangô (situado em Pernambuco e Alagoas); o Tambor de Mina (no Maranhão); e o Batuque (no Rio Grande do Sul). De acordo com Fonseca e Giacomini (2013, p.51-52), no Rio de Janeiro, podemos encontrar também os Candomblés Alaketu, Efon, Nagô, e diferentes Umbandas percebidas também como Candomblés.

Essa diversidade de Candomblés no Brasil nos permite compreender a complexidade em que as culturas africanas foram se constituindo

no solo brasileiro, por meio de processos sincréticos e interculturais. Para além da invisibilização religiosa de matriz africana no Brasil e a supervalorização da imagem dos negros enquanto escravos, podemos perceber que existem muitas histórias a serem evidenciadas tendo como temática a cultura candomblecista.

Mesmo reconhecendo a diversidade de Candomblés no Brasil, podemos encontrar pontos de diálogo entre essas práticas culturais, pois as mesmas assimilaram valores civilizatórios africanos, agregando-os à realidade brasileira, contribuindo assim para a construção de uma outra epistemologia cultural religiosa que atribui sentido à vida de diferentes cidadãos. Por meio deste evidenciamento, acreditamos contribuir para a visibilidade e a promoção do conhecimento ao que hegemonicamente é subjugado como “diferença”.

2.2. Diálogos entre os Diferentes Candomblés: Uma Epistemologia Outra no Território Brasileiro

O reconhecimento dos valores comuns que sustentam a diversidade dos Candomblés nos possibilita afirmar que a cultura de base africana foi fundamental para a consolidação de uma outra perspectiva de conhecimento sobre a vida, indo para além do pensamento eurocristão. Isso não significa tratar as religiões de matrizes africanas como superação do credo hegemônico, pois a coexistência de perspectivas culturais religiosas é um fato em nossa sociedade.

Mas é preciso compreender que os preconceitos sobre o Candomblé foram construídos a partir de ideologias difundidas sobre o continente africano, concebendo este território como espaço a-histórico, primitivo, resistente às mudanças, constituído de estruturas tribais, que todo e qualquer desenvolvimento atingido foi fruto das ações de populações não africanas (como fenícios, persas, árabes); que os negros representavam a raça inferior, como também não possuíam alma. A partir desse contexto, valorizar o conhecimento candomblecista, é sinônimo de imoralidade, erro, ignorância e irracionalidade.

Uma das rupturas epistemológicas assumidas pelo Candomblé, em relação à racionalidade moderna ocidental, é o entendimento de que a relação do homem com a natureza se constitui por meio de um entrosamento ecologicamente sábio, visando o equilíbrio. Pois no pensamento hegemônico há a separação da natureza e o ser humano é entendido como expressão evolutiva da espécie. Nessa perspectiva, na medida em que o ser humano se distancia da natureza, não se reconhecendo como parte dela, torna-se capaz de dominá-la para satisfazer suas necessidades. Este pensamento corrobora com a visão capitalista, pois a importância da natureza está na sua potencialidade mercadológica. Segundo Santos (2011), na perspectiva ocidental moderna,

[...] a natureza é tão-só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismo cujos elementos podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento este que não é contemplativo, mas antes activo, já que visa conhecer a natureza para dominar e controlar (SANTOS, 2011, p.62).

Na visão candomblecista, a relação com a natureza é outra e precisa se estabelecer por meio de uma prática contemplativa e respeitosa, pois os seres humanos são percebidos como parte desta natureza, não lhes cabendo a prática destrutiva de um bem tão precioso, que nos garante a existência como também a promoção do culto. Sem a natureza, expressa nos seus diferentes aspectos (mineral, vegetal e animal) não é possível a efetuação do Candomblé. Nesse sentido, é preciso manter uma relação dialógica na qual o uso e a manutenção da natureza seja sustentavelmente estabelecido, pois, apesar da centralidade humana, somos a continuidade das águas, das rochas, das folhas, dos animais, ou seja, somos um todo complexo constituído de natureza e também cultura. Enquanto síntese de elementos vitais constituídos de um corpo, animalidade e “imortalidade³⁰”, os seres humanos têm a função de

30 Entende-se a imortalidade humana pois a morte do corpo não representa o fim de nossa existência. O princípio vital de imortalidade é encaminhado ao mundo privativo dos ances-

reestabelecer o culto agregando os diferentes aspectos da natureza, se percebendo como parte integrante da mesma.

Partindo dessa perspectiva outra, Cunha Jr. (2009) nos evidencia que as religiões de base africana têm como finalidade o respeito à ancestralidade. Os antepassados recentes ou históricos são cultuados, ou seja, homenageados, através de festas, comidas, danças³¹, contação de mitos, utilização de objetos e trajes que os representam.

Devido a esta visão de energia em interação, tudo nas culturas africanas são fenômenos dinâmicos, ou seja, tudo está em constante transformação. Estes estados de constantes transformações precisam ser mantidos em equilíbrios para a manutenção da vida e felicidade dos seres da natureza, eles os seres humanos. Então nas religiões africanas os trabalhos de rituais têm como uma das finalidades a preservação deste equilíbrio da natureza para a prosperidade e felicidade humana (CUNHA Jr., 2009, p. 100).

Nessa concepção, tudo possui força vital que se revela por meio da natureza mineral, vegetal, animal e os objetos produzidos pelo trabalho humano. Esta energia precisa ser mantida através dos processos ritualísticos que inter cruzam esses elementos em prol do equilíbrio. É nesse entrelaçar entre natureza e cultura que o Candomblé busca promover a permanência de energias.

Outra concepção importante nas religiões de matriz africana é a percepção de que existem apenas dois mundos: um visível e outro não visível, onde as divindades, ou seja, os ancestrais, transitam. Os ancestrais divinizados são responsáveis em se conectar e purificar os corpos humanos, lhes oferecendo caminhos para a resolução de conflitos exis-

trais, no qual passa a manifestar-se, em outras condições existenciais e desde que não venha a fazer parte de um novo membro da comunidade. Esses fatores explicam a notável importância conferida às cerimônias funerárias que, se em parte podem ser consideradas como ritos de passagem, de outro se constituem em ritos de permanência, pois delas nascem os ancestrais (LEITE, 1995/1996, p.110).

31 A dança é indissociável das manifestações das culturas africanas pois esta ação teatraliza, ou seja, narra os mitos e nos coloca em movimento, por isso, nos acompanha tanto nos momentos de alegria como de tristeza (CUNHA Jr., 2009, p. 100).

tentes no cotidiano. Os seres humanos, ao se conectarem com essas energias, conseguem obter informações desta outra dimensão de sua existência, sem que para isso precisem perder a materialidade do seu corpo. Vale ressaltar que, mesmo diante da presença das diferentes divindades (ancestrais) cultuadas nos terreiros, o Candomblé é uma religião de base monoteísta, pois existe uma divindade suprema³² responsável por toda a criação do universo. Segundo Cunha Jr. (2009),

[...] nas sociedades africanas existe apenas um ser supremo, criador de tudo que existe. Este ser supremo é como uma mãe infinitamente boa. Visto que existe apenas o céu e a terra, [...] todos os seres estão salvos e vão para o céu, dada a bondade infinita da criação [...] não é admitida a presença de outros seres que competiriam com a força criadora, por isso não existe diabo (CUNHA JR., 2009, p.101).

Neste sentido, os problemas da salvação para outra vida na terra não cabem nesta concepção cultural religiosa, pois os problemas que precisam ser resolvidos são os problemas humanos cotidianos, como: doença, desemprego, traição, inveja, dentre tantos outros. A busca de equilíbrio se dá em agregarmos energias positivas em nossa trajetória de vida, conhecendo e reconhecendo o nosso passado, o nosso presente e as possibilidades futuras, visualizando em um horizonte próximo, o restabelecimento contínuo da qualidade de vida. Os rituais específicos contribuem para a resolução das problemáticas que se apresentam em nosso cotidiano.

São as nossas preocupações cotidianas que nos fazem buscar os rituais (lembranças ancestrais que nos possibilitam atingir o equilíbrio) e isso não é sinônimo de adoração ao “demônio”, pois a figura do diabo não existe no Candomblé. Esta é uma identidade significativa no discurso cristão. A presença do diabo não se justifica fora deste contexto, pois no Candomblé não existe um ancestral que agregue em si toda a maldade do universo em oposição a uma outra figura que represente a bondade no cosmo.

32 Estas divindades, concebidas diferentemente nos candomblés existentes, não são incorporadas nos iniciados.

Esta dicotomia entre bem e mal não se sustenta na epistemologia candomblecista. Na medida em que subjugamos o Candomblé a partir desse discurso não o entendemos, mas sim fortalecemos preconceitos historicamente construídos que em nada contribuem para a promoção do diálogo. Os ancestrais são representações e continuidade da suprema divindade, a polarização entre esta divindade e o “mal” significaria, nesta concepção, uma incoerência, vista a soberania estabelecida pelo ancestral criador.

Para compreendermos o Candomblé, precisamos entender a ancestralidade como um dos principais fundamentos da epistemologia das religiões de base africana, pois, segundo Leite (1995/1996),

[...] nessa complexa proposição da existência, que coloca a morte dentro da vida, os ancestrais negro-africanos constituem, juntamente com a sociedade e sem dela separar-se, um princípio histórico material e concreto capaz de contribuir para a objetivação da identidade profunda de um dado complexo étnico e das suas formas de ações sociais (LEITE, 1995/1996, p. 110).

Ou seja, a partir do reconhecimento das histórias de nossos antepassados, agregamos valores socioculturais que constituirão a nossa cosmovisão afro-brasileira capaz de regular as práticas e representações candomblecistas. A ancestralidade se alimenta das experiências de africanos e afrodescendentes, contribuindo assim para o fortalecimento de nossa identidade. Ao cultuarmos uma divindade, estamos assumindo como referência os conhecimentos que nos foram transmitidos por gerações a fim de constituirmos uma regularidade em nossa maneira de cultuar. Estes ancestrais, figuras importantes para um determinado grupo, fornecem conhecimento e o equilíbrio de energias. Sejam eles ancestrais históricos (humanos), as divindades ou até o pre-existente (seres antropomórficos³³), na concepção africana, todos esses

33 É ideia comum, nas religiões, a dependência do homem ao transcendental e, neste sentido, as religiões constituem reflexo ideológico antropomórfico. O antropomorfismo animista tende a representar as divindades sob a forma humana, vivendo as paixões dos seres humanos (JOAQUIM, 2001, p.87).

estão indissoluvelmente ligados à explicação do mundo e à organização da realidade (LEITE, 1995/1996, p. 110).

Outro motivo de desqualificação em relação ao Candomblé é o fato da inexistência de um livro sagrado que estabeleça os parâmetros religiosos. Para além do pensamento evolucionista, que entende a superação da oralidade, em detrimento da escrita unificada como avanço, percebemos a força das narrativas orais como um elemento resistente, pois, ao longo do tempo, tem garantido a manutenção do culto, a preservação de uma memória coletiva e gerando o aprendizado aos sujeitos que compartilham deste credo.

No Candomblé, os processos ritualísticos se desenvolvem por meio da externalização das palavras, instrumentos estes fundamentais, pois as mesmas são entendidas como dimensão existencial constituída de força que desencadeia ações e também energias, revelando-se através das rezas e cânticos. Por meio da palavra, invocamos as energias não visíveis para harmonizar o processo ritualístico.

Nesse sentido, a oralidade nos possibilita efetuar práticas culturais religiosas tendo como garantia a preservação dos saberes e os registros tornam-se “desnecessários” na medida em que são as lembranças das experiências que garantem o acervo cultural de cada sujeito. O fato de não possuir um livro sagrado para sistematizar as diretrizes orientadoras de condutas dos iniciados não significa a inexistência de conhecimento nas comunidades de terreiro. Por mais que tenhamos hoje um grande número de publicações sobre a temática Candomblé, é por meio da prática e da socialização de saberes, via oralidade, que se acredita na consolidação do conhecimento. A beleza do ato de aprender se configura, assim, no diálogo e na prática cotidiana que se revelam na convivência familiar permanente no terreiro, gerando a corporificação dos ensinamentos e o registro na memória. Os “segredos”³⁴

34 Os segredos precisam ser mantidos para que a sua revelação seja gradativa, atendendo às experiências formativas de cada sujeito no culto. Pois na medida em que agregamos mais tempo de iniciação, os conhecimentos vão sendo apresentados para os mais antigos, garantindo assim a transmissão geracional (ou seja, a manutenção de uma tradição).

vão se revelando na medida em que o sujeito se torna mais experiente e participante das práticas coletivas.

Outra característica importante nessa cultura é que diferentes aspectos identitários são agregados à personalidade humana em diferentes momentos de sua vida, pois a energia das diferentes divindades está em constante movimento e depende do tempo, dos espaços e ações que assumimos em nossa trajetória de vida, nos aproximando assim dessas ancestralidades. Mesmo sendo iniciados em uma determinada divindade de origem africana, podemos agregar a regência de energias de diferentes ancestralidades. Isso nos torna singulares nos diferentes momentos de nossa existência.

Segundo Joaquim (2001, p. 85), o Candomblé surgiu quando a dependência do ser humano ao transcendental se tornou consciente. Nesse processo, se estabelece uma relação mística dos seres humanos com a natureza e as divindades. Isso significa que as pessoas necessitam das divindades para preservarem a sua identidade, suas potencialidades e o sentido da vida, explicitando assim traços dos ancestrais em suas formas de viver. Somos um todo e, nesse sentido, representamos uma síntese das diferentes energias circulantes no universo. Este aspecto uno-diverso nos constitui enquanto sujeitos possuidores de uma identidade sincrética por “natureza”.

Uma outra identidade assumida no Candomblé, pelos iniciados, é a pertença a uma família constituída por laços simbólicos espirituais. Segundo Prandi (2000, p. 62), com a destruição no Brasil da família africana, devido à política escravista que visava enfraquecer os diferentes grupos, separando-os, perderam-se as linhagens e as estruturas de parentesco, de cunho biológico, e instituiu-se a identidade sagrada de cada ser humano descende de uma divindade através de uma linhagem mítico/simbólica. Por meio desta reconstituição familiar, que se origina através do culto, os membros exercem um trabalho coletivo para a socialização do axéque e contribuem para a manutenção e equilíbrio da comunidade.

No Candomblé, a presença do outro é fundamental para a manutenção do axé, pois as atividades ritualísticas se constituem pela troca, ou seja, pela interação social que se estabelece entre as gerações de iniciados. Segundo Santos (2012, p.40), o axé, como toda força, é transmissível, não aparece espontaneamente, pode ser adquirido pela intromissão ou por contato, e é conduzido por meios materiais e simbólicos. Pode ser transmitido a objetos ou a seres humanos. Para Berkenbrock (2012),

[...] o terreiro não é a fonte de Axé, mas sim o lugar onde ele está plantado, onde ele está concentrado e a partir do qual ele é partilhado. O Axé é o maior tesouro e o sentido último de uma casa de culto [...] Cada membro do terreiro é portador de Axé [...] Este Axé pessoal é interpretado, em primeiro lugar, como força e dinâmica para a vida desta pessoa. O Axé é mantido, revivificado e fortalecido através das obrigações regulares de um iniciado (BERKENBROCK, 2012, p. 260-261).

Apesar de todo ser humano carregar em si um axé, que representa a continuidade da suprema criação, a manutenção terrena deste se consolida pelas práticas de ofertar e receber energias por meio das atividades ritualísticas, onde mantemos a dinamicidade cósmica. Enquanto força vital, o axé restabelece, continuamente, as energias dos espaços, da comunidade, e de nossa vida particular, através de um processo inacabado. O conhecimento e o desenvolvimento iniciático estão em função da absorção e da elaboração de axé que podem variar, ou seja, diminuir ou aumentar, de acordo com a atividade e a conduta ritual desenvolvida (SANTOS, 2012, p. 41).

Por meio desta breve reflexão, evidenciaram-se as bases comuns entre os diferentes tipos de Candomblés existentes no Brasil buscando um diálogo entre si. A compreensão sobre as bases epistemológicas dos Candomblés nos oportuniza desmitificar o preconceito existente, reconhecendo assim a riqueza desse universo cultural que historicamente foi invisibilizado. É por meio da democratização epistemológica que passaremos a enxergar os terreiros de Candomblé como espaços

de produção de conhecimento, constituídos de saberes ancestrais. Mas, é preciso entender como esta cultura tem sido representada em nossa sociedade para buscarmos desconstruirmos discursos e práticas discriminatórias que fortalecem o pensamento hegemônico.

2.3. As Representações do Candomblé na Sociedade Brasileira

Segundo Silva (2011, p. 90-91), a identidade e a diferença precisam ser representadas, atingindo traços visíveis, por meio de diferentes linguagens (pintura, fotografia, texto, expressão oral, por exemplo) para servir a processos de identificação. Através da apropriação desses signos disponíveis na sociedade, passamos a atribuir sentidos que contribuem para definirmos o que somos e o que não somos. Desta forma, através da compreensão dessas representações como produto sócio-histórico, compreenderemos as intencionalidades que se configuram diante das relações de poder existentes.

Apesar de vivermos em um regime oficialmente democrático, poderíamos considerar as produções representativas de nossa sociedade em favor dos negros, deficientes, candomblecistas, mulheres, homossexuais, estrangeiros e tantos outros considerados “diferentes”? É preciso refletir sobre os espaços onde estão concentrados o poder de representação e o conteúdo proveniente desses espaços, evidenciando a favor de quem e do que essas representações são produzidas.

Hoje, diante da existência das redes sociais, via internet, este poder foi “partilhado”, mas coexistem instituições/empresas que possuem a capacidade de materialização, em grande escala, de signos que legitimam discursos e ideologias hegemônicas. Essas representações explicitadas e circulantes na sociedade contribuem para “educar” os sujeitos sociais, pois estabelecem referências identitárias, que são internalizadas, contribuindo assim para o reforço de ideias preconcebidas e/ou (des)construção ideológica.

No que tange às representações sobre o Candomblé em nossa sociedade, serão evidenciados a seguir alguns espaços que têm contribuído para a produção e/ou reprodução de discursos abissais que dificultam a promoção de um debate efetivamente democrático e processos de identificação.

a) A Universidade

A academia como espaço de produção de conhecimento não está isenta de representações “cientificamente abissais”, pois o racismo, no século XIX, representou a “justificativa racional” de inferiorização do negro. A universidade, como toda instituição social, reflete as contradições de seu tempo e se constitui por meio de disputas discursivas que contribuem para a legitimação de ideologias, à invisibilização de sujeitos como também à ruptura com discursos hegemônicos. No que tange o evidenciamento da história do Candomblé no Brasil, Segundo Reis (2013),

[...] pouco se sabe sobre a história das religiões afro-brasileiras no século XIX, inclusive sobre os indivíduos e grupos envolvidos [...] Informações sobre homens e mulheres participantes de formas diversas nesses rituais aparecem basicamente em dois tipos de fontes, os registros policiais e as notícias de jornal. Os indivíduos que produziam esses documentos, em geral, não eram iniciados no candomblé, não tinham interesse nele como tema de pesquisa, curiosidade ou lazer, e o estavam perseguindo e/ou condenando. Por isso, as informações se apresentam quase sempre incompletas, distorcidas ou simplesmente equivocadas (REIS, 2013, p. 64-65).

Para além dos registros policiais e as notícias de jornal, o interesse pelo estudo da cultura afro-brasileira foi ganhando espaço, na academia, a partir do século XX, quando estas expressões culturais começaram a ser mais “aceitas” e admiradas pelas elites brasileiras como expressões artísticas nacionais. É evidente que nem todas as manifestações culturais de origem afro foram aceitas e obtiveram visibilidade nacional, a partir de uma perspectiva efetivamente democrática. Para

Capone (2009, p. 218) os estudos afro-brasileiros nasceram exatamente no momento em que o negro ex-escravo foi admitido no seio da comunidade nacional, após longo caminho para a liberdade. E foi no bojo do debate sobre a construção da identidade nacional, sobre nossa “brasilidade”, que o negro surge como objeto da ciência, passando a migrar do lado abissal para o lado considerado “visível da linha”.

Nos primeiros estudos antropológicos, que buscavam tratar de temas relacionados com a população negra no Brasil, vigorava a busca por raízes e origens. Tal preocupação pode ser verificada tanto naquelas análises pioneiras de Nina Rodrigues, na virada do século XIX para o século XX, que seguia parâmetros raciais-biológicos mesclados por orientações evolucionistas, quanto nos trabalhos de uma primeira geração de estudiosos que procuravam diferenciar entre herança biológica (raça) e mundo da simbolização (cultura) e, seguindo os ensinamentos de Franz Boas, começavam a operar com uma noção sistêmica de cultura, isto é, com a ideia de pluralidade cultural. Assim o pesquisador Arthur Ramos, que na década de 1940 contribuiu, de forma decisiva, para a teorização sobre a noção de aculturação, dedicava-se ao estudo dos padrões de culturas que os negros transportaram da África para o Novo Mundo e especialmente, de sua religiosidade, inclusive com o objetivo de melhor avaliar possíveis processos de adaptação e transformação. Já nas avaliações de Roger Bastide, o candomblé transformar-se-ia num exemplo emblemático de resistência cultural. Para esse estudioso, o candomblé constituía um verdadeiro pedaço da África transplantado... (HOFBAUER, 2011, p.38).

O estudo sobre a cultura afro-brasileira, segundo Hofbauer, passa a obter importância em meio a discursos racistas, visões essencializadas e representações plurais. Diante desta diversidade epistemológica, a cultura negra no Brasil foi pensada como expressão de resistência, sincretismo, continuidade da cultura africana, como também práticas culturais inferiores. A construção de um discurso científico sobre os negros não garantiu a emancipação dos mesmos, pois, como podemos

perceber, as “contribuições” de Nina Rodrigues³⁵ serviram mais como continuidade a um pensamento abissal, do que para promover a representação de um discurso emancipatório. Nesse sentido, nos cabe a reflexão sobre a epistemologia de tais construções teóricas, pois não basta apenas o evidenciamento da cultura negra, é preciso também compreender o lugar do sujeito que produz a representação do discurso para avaliarmos a qualidade social deste pensamento.

Diferentes estudiosos brasileiros e estrangeiros dedicaram-se ao levantamento de dados sobre a cultura afro-brasileira, a qual ainda não tinha sido estudada em detalhe. Especificamente no que tange ao Candomblé, alguns se infiltraram nas religiões de matrizes africanas; outros foram convidados a fazer parte do Candomblé como membros efetivos, recebendo cargos, e ajudando financeiramente a manter esses terreiros. Muitos sacerdotes leigos em literatura se dispuseram a escrever a história das religiões afro-brasileiras, recebendo a ajuda de acadêmicos simpatizantes ou membros dos Candomblés. Outros, por já possuírem formação acadêmica, tornaram-se escritores paralelamente à função de sacerdote. Segundo Hofbauer (2011),

[...] percebe-se, portanto, que no contexto da luta pelo reconhecimento do candomblé como religião (por legitimação social e autonomia religiosa) e da disputa por prestígio pessoal dentro do mundo do candomblé, uma minoria intelectualizada de líderes começou a desenvolver duas estratégias discursivas visando, de acordo com os seus propagandistas, a dois diferentes objetivos (reformas) que, dependendo de cada uma das situações locais, podem ou não vir a se complementar: a des-catolização; a (re) africanização. A maioria dos sacerdotes do candomblé, que têm como foco de sua atuação socioreligiosa a vivência no plano local (bairro de uma cidade),

35 Raimundo Nina Rodrigues foi um médico legista, psiquiatra, professor e antropólogo brasileiro, maranhense, que defendeu ideias que hoje podem ser qualificadas como racistas, mas, para a época, eram consideradas científicas e avançadas. Para ele, negros e mestiços se constituíam na causa da inferioridade do Brasil. A inferioridade do negro e dos não brancos seria um fenômeno de ordem perfeitamente natural, produto do desenvolvimento desigual filogenético da humanidade. http://pt.wikipedia.org/wiki/Nina_Rodrigues. Acesso em 21/05/2015.

demonstra, porém, pouco interesse por invocações ou reformas. Em boa parte das casas predomina, portanto, uma prática ritualística que não se preocupa muito com reconstruções inspiradas, frequentemente, em modelo acadêmicos, buscando aplicar, de forma contextual e, de preferência, eficaz, as sabedorias cosmológicas que foram e são passadas pelos mais velhos. Dessa forma, os líderes dessas casas resistem também, conscientemente ou não, a projetos de homogeneização das práticas ritualísticas e de centralização do poder religioso num plano supratereiro (HOFBAUER, 2011, p. 70).

Fica evidente nesta declaração que a estratégia de homogeneização representa para os diferentes líderes candomblecistas a perda de poder, pois, nessa perspectiva, alguns elementos e práticas culturais serão considerados e outros negados, tendo como referência um tipo de cultura africana. Na historiografia sobre o Candomblé no Brasil, podemos perceber uma suposta supremacia de grupos identitários construída através da academia e ressoando nas relações entre alguns adeptos de religiões de matrizes africanas.

De fato uma das características mais marcantes dos estudos sobre o candomblé é a espantosa concentração das pesquisas etnográficas em três terreiros de nação nagô (iorubá), transformados, assim, na encarnação da tradição africana no Brasil. São eles o Engelho Velho ou Casa Branca, considerado o primeiro terreiro de candomblé fundado no país, o Gantois e o Axé Opô Afonjá, ambos oriundos de Engelho Velho. Outras cidades brasileiras, como Recife, São Luís do Maranhão e Porto Alegre, foram eleitas, respectivamente, centros tradicionais de três outras modalidades de cultos afro-brasileiros: o xangô, o tambor de mina e o batuque. As grandes cidades do Sudeste (Rio de Janeiro e São Paulo) sempre foram consideradas as pátrias da macumba, culto 'degenerado' por excelência, oriunda da mistura de tradições africanas, na maioria bantas, com cultos indígenas e o espiritismo europeu (CAPONE, 2009, p. 16).

Os ritos banto no Brasil, de origem congo ou angola, estão "natu-

ralmente” relacionados aos calundus; já para o Candomblé, enquanto templo estruturado, temos como referência a tradição jeje³⁶ e iorubá³⁷, sendo esta última mais divulgada do que a primeira. Por meio desse pensamento acadêmico abissal se estabelecem hierarquizações entre os diferentes tipos de Candomblés, e que alimentam o movimento de re-africanização³⁸, discursos acadêmicos estes que disputam espaço para apresentar conhecimentos “legitimamente africanos”. Segundo Capone³⁹ (2009, p. 329), estes discursos servem para reivindicar uma proximidade maior com a África gerando, assim, um instrumento político nas mãos daqueles que lutam pela preeminência de uma tradição sobre as outras. Concordando com Berkenbrock (2012),

[...] esta busca de autenticidade e pureza nas religiões afro-brasileiras feita em nome de uma ‘fidelidade à África’ se privilegia uma determinada tradição africana, tida como ‘pura’ e ‘genuinamente africana’. O Candomblé e especialmente a ‘tradição nagô’ são, às vezes, apresentados como modelo desta pureza. Não se pode negar que em geral as comunidades desta tradição são

36 Os terreiros fundadores da tradição jeje no Brasil são: a Casa das Minas, em São Luís do Maranhão; o Bogum, em Salvador; e, em Cachoeira, Recôncavo Baiano, a comunidade conhecida como Roça de Cima, já extinta, e a Roça do Ventura (Seja Undé), que a sucedeu (LOPES, 2008, p.105).

37 A tradição iorubá nagô se consolidou através da construção do terreiro da Casa Branca do Engenho Velho ou Ilê Axé Iyá Nassô Oká, desde os meados do século XIX e foi tido por muito tempo como o terreiro de Candomblé mais antigo no Brasil. Localizada na Barroquinha, no centro de Salvador, este terreiro foi considerado o primeiro monumento negro enquanto patrimônio histórico do Brasil, em 31 de maio de 1984. A Casa Branca teria dado origem no século XIX ao axé Opô Afonjá e ao Gantois, ambos também localizados em Salvador (LOPES, 2008, p.105).

38 A re-africanização surge a partir da década de 80 (sec. XX) e ainda tem sido praticada em nossos dias atuais, com o apoio das classes mais intelectualizadas, dentro das religiões afro-brasileiras, na tentativa de reafricanizar essas religiões, isto é, purificá-las de todos os elementos estranhos (também católicos) que foram com o tempo a elas se juntando (BERKENBROCK, 2012, p.119).

39 Stefania Capone através do livro *A Busca da África no Candomblé, tradição e poder* (2009), apresenta argumentos que nos possibilitam refletir sobre a construção da legitimidade nos cultos afro-brasileiros, e na relação mútua entre a tradição dos orixás e os discursos antropológicos existentes em favor da legitimação da cultura nagô. Partindo da observação participante, entrevistas e documentação iconográfica, tendo como base o Candomblé de Angola, no Rio de Janeiro, ela provê uma dupla ruptura, tendo em vista que os espaços legitimadores na academia quanto aos estudos afro sobre o Candomblé, estabeleciam como referência única o Candomblé Ketu e a Bahia. Nesse sentido, sua discussão representa uma possibilidade de ampliação do olhar valorizando uma perspectiva outra.

mais estáveis e melhor organizadas e foram objeto de inúmeras pesquisas. Estes círculos apoiam e promovem este movimento de volta à África. Mas, esta procurada e elogiada 'pureza africana' é criticada como intelectualista e discriminadora. Segundo esta crítica, as comunidades mais tradicionais procuram desacreditar as outras comunidades afro-brasileiras em nome da pureza de tradições. Finalmente, também os pesquisadores que tomaram a tradição nagô como ponto de referência para as suas pesquisas acabaram contribuindo para uma certa ideia de que outras tradições afro-brasileiras como Umbanda, Macumba, Candomblé de Caboclo e Candomblé de Angola, fossem tidas como formas sobreviventes degeneradas, desfiguradas e menos interessante do ponto de vista religioso. A pesquisa não teve apenas um papel de observação, mas acabou influenciando no desenvolvimento de comunidades à medida que os líderes de comunidades leram os resultados destas pesquisas e acabaram aceitando a interpretação do pesquisador como 'ortodoxa'[...] A motivação deste movimento de reafirmação seria, pois, nem tanto a fidelidade à pureza e a volta à África - um problema de teologia e da tradição -, mas sim o desenvolvimento de uma estratégia para poder resistir o avanço de outros grupos afro-brasileiros - um problema político-religioso. Seria mais uma questão ligada à concorrência entre os grupos pelo mercado religioso (BERKENBROCK, 2012, p. 123-124).

Este debate nos ajuda a refletir sobre a necessidade de rompermos com a lógica do pensamento dominante, pois, mesmo quando buscamos “valorizar” práticas e conhecimentos subalternizados, podemos contribuir para o fortalecimento do paradigma hegemônico, pois o que está previsto neste pensamento abissal é universalizar conhecimentos, hierarquizando-os. Como categoria de estudo da ciência, o Candomblé não está isento das disputas epistemológicas presentes no discurso acadêmico. A escolha de um tema de estudo, a princípio “democrático”, não necessariamente refletirá uma compreensão inclusiva da sociedade. Nesse sentido, a construção de teorias emancipatórias só

será possível na medida em que

[...] orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (CANDAUI, 2012, p. 45-46).

Faz-se necessário assumirmos que, ao tratarmos o Candomblé enquanto cultura homogênea, perdemos a sua riqueza singular e reproduzimos o discurso abissal. Esta cultura está presente no território brasileiro permeada pela diversidade, estando alguns pesquisadores e religiosos preocupados em estabelecer hierarquizações culturais para legitimar determinadas práticas como mais próximas de um eixo, considerado verdadeiro, a partir da cultura africana de base nagô-iorubá; tendo como estratégia desqualificar tudo o que se distancia deste padrão devido ao seu caráter “não tradicional”. Ou seja, o padrão hegemônico está engendrado até mesmo nos espaços e discursos em que buscamos fortalecer a cultura subalternizada, pois este é o legado do paradigma dominante.

b)Na Escola Pública

Para refletirmos sobre as formas de representação no espaço escolar, precisamos pensar sobre a importância do currículo, pois é através deste documento que práticas e discursos são definidos. Em meio a embates e disputas, construímos o currículo oficial, definido comumente pelas secretarias de educação; definimos, também, os planos de curso anuais das disciplinas/ano de escolaridade, a partir de um planejamento elaborado pelas escolas, que se desdobram em práticas efetivas no cotidiano escolar através da divulgação de informações. Como

podemos perceber, é por meio de um processo de escolhas, verticalizadas ou democráticas, que definimos os conhecimentos legítimos a serem transmitidos. Nesse sentido, nos cabe a reflexão sobre quais informações têm sido representadas no currículo sendo transformadas em práticas curriculares. Quais discursos tem se configurado no cotidiano de nossas escolas a favor da laicidade⁴⁰ deste espaço?

Tendo em vista que um Estado laico não é sinônimo de um Estado ateu, pois ao se proclamar como ateu esta instituição social estaria confessando a sua negação religiosa, podemos entender a laicidade como a possibilidade de todo cidadão se definir como religioso, diante da multiplicidade de credos existentes, como também não possuir nenhuma religião. A escola laica e democrática deveria ao menos possibilitar o debate sobre a diversidade existente, nos fazendo compreender a história das religiões, e suas múltiplas epistemologias. Mas o que temos assistido são práticas curriculares que visam representar determinados discursos religiosos, mediante a invisibilização de tantos outros.

Poderíamos nos perguntar como os livros didáticos nos apresentam a história do negro no Brasil sem evidenciar a história das religiões de matrizes africanas, e quando as representam é sempre de maneira fragmentada e superficial. Este fato seria um exemplo de desconhecimento ou desinteresse? Quais olhares epistemológicos são legitimamente representados nos livros didáticos? Que atualizações na universidade e no trabalho pedagógico escolar são necessárias para

40 Laicidade é um substantivo feminino que designa a qualidade de algo ou de alguém que é laico. A laicidade corresponde a uma doutrina ou um sistema político que defende a exclusão da influência da religião no estado, na cultura e na educação e é uma característica da grande maioria dos países. A laicidade sofreu uma expansão com a Revolução Francesa e teve como consequência a separação entre a Igreja e o Estado. Por esse motivo, a laicidade é centrada na cultura e no ensino. Alguns autores afirmam que em alguns casos, a laicidade originou a irreligiosidade, e muitas vezes a antirreligiosidade, que frequentemente culminam em manifestações contra algumas religiões. A laicidade de um Estado não significa que ele é contra a religião, significa que as decisões administrativas do país são tomadas pela classe política e não pela classe religiosa. Aliás, uma das tarefas do Estado Laico é garantir a liberdade religiosa, e que não haja religiões com benefícios a nível legal. De igual forma, a laicidade de um país concede o direito ao cidadão de ter ou não uma fé religiosa, sendo que essa escolha não pode ser motivo de discriminação. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/laicidade>>. Acesso em 05/07/2015.

lecionarmos, tendo como uma de nossas ferramentas o livro didático?

Para além desse recurso, como meio de representação de signos que invisibilizam a história das culturas de matrizes africana no Brasil, assistimos práticas “laicamente cristãs” se desenvolvendo no cotidiano escolar por meio de comemorações da Páscoa, com a representação de símbolos cristianizados como pão, vinho, ovos; e festejos/ decorações natalinas que evidenciam a imagem de Papai Noel, Jesus Cristo, sinos, guirlandas, pinheiros, e tantos outros símbolos. Esta prática naturalizada não é vista sob um olhar crítico, pois corrobora com o pensamento hegemônico, historicamente construído, de que vivemos em uma sociedade “democraticamente cristã”.

A pedagogia jesuítica, exemplo de uma prática pedagógica tradicional, que monopolizou a educação escolarizada nos primeiros séculos da colonização, ainda reverbera em nossa escola do século XXI, pois a tônica do discurso catequizador ainda permanece no pensamento de muitos líderes políticos e profissionais da educação, não entendendo a escola pública como espaço laico. Em meio a práticas implícitas de representação privilegiada de signos de determinados credos religiosos na escola, não podemos esquecer do ensino religioso, pois, historicamente, diferentes grupos buscaram garantir seus interesses para definir o currículo escolar. Segundo Caputo (2012),

[...] o problema com o Ensino Religioso nas escolas é antigo [...]. Mas, no Brasil, ele começa com a chegada dos jesuítas no país em 1549, o que vai singularizar, desde o início, a escolarização brasileira com objetivos colonizadores e de catequese. O domínio dos jesuítas na educação vai durar 210 anos, até que, expulsos das colônias portuguesas, o que sobra de ensino no Brasil, nesse momento, continua sendo oferecido por outras ordens religiosas. A Proclamação da República, em 1889, separa Estado e Igreja Católica, mas só com a Constituição de 1891 haverá a garantia do ensino laico nas escolas públicas e o Ensino Religioso sairá de cena, mas por apenas quatro décadas. Afinal, a mobilização e a pressão da Igreja Católica jamais cessariam, o que

vem lhe garantindo, desde então, sucessivas vitórias políticas sobre setores laicos da educação. [...] Em 1931, ano de inauguração da estátua do Cristo Redentor, o decreto 19.941 facultou a oferta da 'instrução religiosa' nas escolas públicas, sendo necessários 20 alunos inscritos e fora do horário das outras disciplinas. Contudo, a Constituição de 1934 lhe garantiu o status de 'matéria' inserida no currículo e tornou sua oferta obrigatória, ainda que facultativa para os alunos [...] A Constituição de 1946 garantiu o Ensino Religioso como disciplina dos horários normais das escolas oficiais do ensino primário e médio, mas conforme artigo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, os ônus para os cofres públicos continuaram vetados, o que duraria até a LDB de 1971, que revogou esse artigo. Foi graças a essa revogação e à pressão dos dirigentes católicos que professores do magistério público de outras disciplinas foram desviados para o Ensino Religioso. Da Constituição de 1988 os setores laicos da educação já saíram derrotados, porque a lei manteve o caráter obrigatório para a oferta do Ensino Religioso nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Minimizando o dano, a LDB de 1996 reincorpora o dispositivo 'sem ônus para os cofres públicos' [...] É justamente nesse momento que o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), uma organização composta por cristão de diversas origens, é criado. O então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, propõe alterar a LDB já no momento de sua promulgação, e três novos projetos são apresentados, sendo aprovado o do deputado padre Roque (PT-PR). Tramitando evidentemente em regime de urgência, o projeto resulta na Lei nº 9475, de 22 de julho de 1997. A LDB é modificada e o Ensino Religioso é considerado 'parte da formação básica do cidadão'. A restrição aos gastos públicos com o Ensino religioso desaparece e caberá aos estados regulamentarem os procedimentos para definir o conteúdo dessas disciplinas, bem como a forma de selecionar e contratar seus professores. Com isso, já estava aberto o caminho para cada um fazer o que quiser, bem como entender e, por que não, como bem mandar a fé de governos, professores e diretores de

escolas (CAPUTO, 2012, p.209-210).

Por meio deste histórico, podemos evidenciar que o currículo escolar é disputado, pois os diferentes setores da sociedade buscam representar as suas ideologias visando à educação da massa. Desde a sua instituição, a escola sempre esteve atrelada ao ensino religioso e, especificamente, ao cristianismo. Entre idas e vindas, hoje por direito legal, o Estado deve garantir o Ensino Religioso, partindo da premissa de que a formação religiosa é base da formação cidadã. Acredita-se que, por meio de representações do discurso religioso, a formação identitária dos cidadãos estará garantida, pois a religiosidade é uma dimensão da personalidade considerada importante por alguns segmentos da sociedade. Estariam os ateus deficitários, socialmente ou emocionalmente, desta base formativa, por não acreditar em dimensões transcendentais? Esta não é uma preocupação dos líderes políticos que visam estabelecer as verdades de seus grupos representativos na política educacional que define uma educação para “todos”.

Mesmo prevendo a obrigatoriedade da oferta do Ensino Religioso, os gastos com o erário público e estabelecendo a matrícula “facultativa”, temos visto que muitos(as) alunos(as) são obrigados(as) a cursar tal disciplina, pois, mesmo que os responsáveis e familiares não assinem a autorização, que precisa estar arquivada na documentação do(a) aluno(a), o discente tem sido obrigado a participar desse tempo formativo.

Para além disso, criou-se um discurso “comum” de que a disciplina de Ensino Religioso não foi criada para ensinar nenhum credo, mas sim “valores”. Isso representa uma incoerência, pois se a disciplina tem como objetivo promover o “Ensino Religioso” é para ensinar um credo religioso específico, por alguém preparado (padre, pastor, rabino, ialorixá,...), devido o seu caráter confessional.

Atendendo a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a matrícula é facultativa, ou seja, só se matricula quem se identifica com a ementa do curso. Mas, como alternativa

“expansionista”, professores deste componente curricular e gestores escolares têm declarado que tal disciplina se baseia na formação de “valores”. A partir de quais referências culturais os valores (“eticamente ditos como neutros”) são selecionados e ensinados? Os conhecimentos científicos/escolares não possuem valores? Somente as religiões possuem conteúdos carregados de valores? Qual a epistemologia dos valores representados nesses tempos/espços de formação?

A LDBEN é bastante explícita quanto a não obrigatoriedade, o que garante um estudo confessional. Se queremos democratizar a presença curricular dos diferentes credos na escola, podemos promover o diálogo interdisciplinar e intercultural a partir da temática religião para evidenciarmos os aspectos históricos, políticos, econômicos, antropológicos, geográficos em que toda religião se constitui e, para isso, não precisamos de Ensino Religioso.

Na medida em que este componente curricular é oferecido, podemos nos perguntar se os diferentes fiéis, ao se matricularem em uma instituição escolar, seriam atendidos pelo seu credo diferentemente da perspectiva cristã. Estariam os estados e municípios preocupados com a sua situação econômica e por isso optaram por criar uma política “neutra” e homogeneizadora pautada no trabalho com “valores”, pois assim todos podem ser incluídos sem precisar de uma contratação a cada credo diferente exigido nas matrículas? Quais intencionalidades estão implícitas por trás dessa prática, visão economicista, monocultural...?

As ações antidemocráticas não são praticadas apenas na disciplina de Ensino Religioso, mas por meio dos diferentes componentes curriculares, e nos múltiplos tempos e espaços de formação que a escola brasileira oferece. Caputo (2012) evidencia – por meio de uma pesquisa no campo educacional, com duração de 20 anos, através de observações e entrevistas realizadas nas escolas – que a inserção de crianças e adolescentes dos terreiros de Candomblé no espaço escolarizado se constitui por meio de uma inserção marginal, pois precisam silenciar e omitir sua pertença religiosa para se protegerem de situações de preconceito, dis-

criminação e intolerância religiosa, em espaços fragilmente tidos como “laicos”. Essa realidade contribui para repensarmos as práticas antidemocráticas que a escola tem assumido para com os sujeitos que se definem diferentemente da identidade religiosa hegemônica.

Concordando com Gomes (2012, p. 20), “Lamentavelmente, a escola brasileira vem instaurando uma ação pedagógica deseducativa no que se refere ao trato pedagógico da diversidade”. Isso porque profissionais da educação têm praticado abertamente a negação do direito à liberdade religiosa, o desrespeito e a discriminação em relação aos estudantes adeptos das religiões de matrizes africanas e também com os profissionais entre si (“colegas de trabalho”). A forma conservadora e autoritária de educar presente nos espaços escolares, por mais que o discurso sobre o “respeito à diversidade” tenha sido inserido em nossa gramática pedagógica (GOMES, 2012, p. 21), tem contribuído para a perpetuação do conflito e o fortalecimento da cultura de ódio ao diferente.

3. Considerações...

Mais do que preparar para a vida, a escola/universidade precisa reconhecer a vida dos diferentes coletivos que estão adentrando nestes espaços, problematizando os conhecimentos existentes, relacionando-os ao contexto social, pois as nossas histórias de vida são “axés pedagógicos” na medida em que movimentam os currículos, os estatutos de pesquisa, nos fazendo sair de uma inércia e nos provocam a pensar, a partir de outras perspectivas. Ao democratizarmos os currículos, movimentamos o imaginário coletivo retirando do limbo diferentes sujeitos, e fazendo-os coexistir com as referências de identidade estabelecidas historicamente como legítimas. A partir da perspectiva adotada no presente texto, torna-se evidente que todo espaço educativo, ao democratizar os territórios de conhecimento, será constituído de axé pedagógico, pois, ao consideramos a vida dos sujeitos comuns, contribuiremos para o empoderamento destes coletivos que historicamente foram marginalizados.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que a negação da diferença não permite a superação do preconceito, mas, pelo contrário, o exacerbava, na medida em que o mascara. Apesar do discurso ideológico sobre a igualdade, é necessário reconhecer que somos diferentes, e vivemos processos de formação singulares que não se esgotam nos espaços institucionalizados/oficiais de ensino/pesquisa. Sendo assim, consideramos que ao valorizarmos outras vozes no debate educacional/epistemológico, seremos capazes de constituir a nossa prática de “axé pedagógico” na medida em que reconhecermos os diferentes como sujeitos constituídos de conhecimento.

Mais do que supervalorizar a identidade candomblecista, o presente texto se comprometeu a evidenciar as lógicas de exclusão existentes em nossa sociedade, reconhecendo que a escola/universidade tem se caracterizado por tempos de tensionamentos e a legitimação de determinados discursos de alguns segmentos sociais, pois estes espaços não são neutros, mas sim espaços comprometidos, mesmo que “inconscientemente”, com a lógica abissal instituída em nossa história “civilizatória”.

A formação de uma sociedade não se constitui apenas de sua história política e econômica. O aspecto cultural, como a religião, também precisa ser levado em consideração ao produzirmos conhecimento em uma sociedade que se declara religiosa e se construiu cristã, através de um projeto societário colonizador.

Nesse sentido, reconhecemos que a formação dos sujeitos sociais vai para além dos espaços formais de ensino-aprendizagem, constituindo-se por meio das múltiplas experiências que estabelecem nas suas trajetórias de vida.

Reconhecer o Candomblé na prática pedagógica escolar como também na produção acadêmica é valorizar epistemologias outras que vão na direção do combate aos preconceitos e discriminações contra a população e a cultura de origem negra. As perseguições e a imposição do silêncio sobre as religiões de matriz africana são contrários aos princípios da Constituição Brasileira e também aos Direitos Humanos.

É nesta encruzilhada, me constituindo como sujeito pesquisador, professor e candomblecista, que tenho refletido sobre a minha condição no mundo, buscando em minhas raízes identitárias as razões para produzir este conhecimento, que representa apenas uma das múltiplas narrativas possíveis capazes de contribuir na reflexão de nosso sistema de ensino. Reconhecendo a minha identidade, enquanto sujeito e objeto da reflexão apresentada, compartilho com todos os leitores o meu Axé!



Imagem 1. Minha iniciação no Candomblé Ketu Engenho Velho, no Ilê Axé Omolu e Oxum, Rio de Janeiro, no ano de 2010. Esta fotografia revela o momento em que o iaô (adepto recentemente iniciado), homenageando o orixá Oxalá, saúda o orixá da porteira.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Sem Angola não há Brasil: o tráfico negreiro viabilizou a expansão colonial portuguesa, mas destruiu Angola. In: FIGUEIREDO, Luciano (Org.) *História do Brasil para ocupados: os mais importantes historiadores apresentam de um jeito original os episódios decisivos e os personagens fascinantes que fizeram o nosso país*. 1. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013, p. 46-49.
- BERKENBROCK, Volney J. *A experiência dos orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no Candomblé*. 4 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRASIL. *Constituição Federal* (1988).
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, Brasília | DF | Outubro | 2004.
- BRASIL. *Leis, etc. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394, de 20.12.1996 (Lei Darcy Ribeiro). Plano Nacional de Educação: Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001 e legislação correlata e complementar/ supervisão editorial Jair Lot Vieira*. 4 ed. Revista- atualizada-ampliada. – Bauru, SP: EDIPRO, 2010. – (Série Legislação).
- CANDAU, Vera Maria. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CAPONE, Stefania. *A busca da África no Candomblé: tradição e poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / Pallas, 2009.
- CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*.- 1. Ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- COSSARD, Gisele. *Omindarewá. Awó: o mistério dos orixás*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.
- CUNHA Jr., Henrique. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. *Revista Espaço Acadêmico*. Nº 102- novembro de 2009. Ano IX- ISSN 1519-6186. p. 97 a 103.
- FONSECA, Denise Pini Rosalem da; GIACOMINI, Sônia Maria. *Presença do Axé: mapeando terreiros no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013.

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. CENSO 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>
- GOMES, Nilma Lino. Prefácio. In: CAPUTO, Stella Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de Candomblé*. 1. ed. Rio de Janeiro, 2012, p.19-22.
- HOFBAUER, Andreas. *Dominação e contrapoder: o candomblé no fogo cruzado entre construções e desconstruções de diferença e significado*. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 5. Brasília, janeiro-julho de 2011, pp.37-79.
- JOAQUIM, Maria Salete. *O papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra*. Rio de Janeiro: Pallas; São Paulo: Educ, 2001.
- LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos, São Paulo, USP*, 18-19 (1): 103-118, 1995-1996.
- LIMA, Luís Filipe de. *Oxum: a mãe da água doce*. Rio de Janeiro: Pallas, Coleção orixás. 2012.
- LOPES, Nei. *História e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Barsa Planeta, 2008.
- MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- NASCIMENTO, Alessandra Amaral Soares. Candomblé e Umbanda: Práticas religiosas da identidade negra no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 9 (27): dezembro de 2010. p.923 a 944. ISSN 1676-8965.
- PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. *Revista USP, São Paulo*, n. 46, p. 52-64, junho/agosto de 2000.
- RAMOS, Eurico. *Revedo o Candomblé: respostas às mais frequentes perguntas sobre religião*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011.
- REIS, João José. Candomblé para todos. In: FIGUEIREDO, Luciano (Org.). *História do Brasil para ocupados: os mais importantes historiadores apresentam de um jeito original os episódios decisivos e os personagens fascinantes que fizeram o nosso país*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013, p. 64-72.

- SARACENI, Rubens. *Orixá Exu: Fundamentação do mistério: Exu na umbanda*. São Paulo: Madras, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal- Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, CEBRAP, nº 79, novembro de 2007, p. 71-94.
- SANTOS, Juana Elbein dos. *Os Nãgô e a morte: Padè, Àsèsè e o culto Égun na Bahia*. Traduzido pela Universidade Federal da Bahia. 14. Ed. Petrópolis, Vozes, 2012.
- 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*, Stuart Hall, Kathryn Woodward. 10. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TRINTADE, AzoildaLorettoda. Terreno das exunidades: aprendendo com/ na alteridade. In: SANTOS, Renato Emerson dos; ALVARENGA, Márcia Soares de; NOBRE, Domingos; ALENTEJANO, Paulo (Orgs.). *Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras*. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

Sítios Consultados

- <http://www.significados.com.br/laicidade>. Acesso em 5 jul. 2015.
- <http://www.infoescola.com/historia/a-santa-inquisicao>. Acesso em 06 jun. 2015.
- <http://www.brasilecola.com/historiag/cruzadas.htm> . Acesso em 06 jun. 2015.
- <http://estudodaumbanda.wordpress.com/2009/02/27/4-sincretismo-religioso-e-suas-origens-no-brasil-parte-3/> . Acesso em 01 jun. 2015.
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Nina_Rodrigues . Acesso em 21 maio 2015.

Crianças de Candomblé, Cultura de Pares e Redes Educativas

Stela Guedes Caputo¹
Máira Conceição Alves Pereira²

Resumo

“Eu gosto de olhar para esse lugar meu. Olho Ayrá, olho Tupinambá, Oxum, Oxaguiã. Oxaguiã é o meu né? Você sabe? Olho a Jurema, os caboclos, todos eles. Ah! E lemanjá! É porque olho tudo eu, por isso eu vejo”. A fala é de Odin Aires Ferreira, de quatro anos, *ogan* de um terreiro. O menino tem, entre outras funções, a de tocar os atabaques durante um ritual. No mundo em que “olha tudo”, convive, como disse, com Orixás e entidades. Convive também com adultos, outras crianças e jovens de terreiros. Já faz mais de 20 anos que fizemos uma escolha: conviver com crianças e jovens de candomblé e aprender com elas como criam sentidos de si e do mundo nos terreiros do Brasil. Uma opção inaugural em pesquisas que parece não ter interessado nem mesmo aos pesquisadores clássicos do candomblé. O objetivo deste artigo é compartilhar uma pequena parte dessas experiências, priorizando as redes educativas (ALVES, 2012) e as culturas de pares (CORSARO, 2011), inventadas nos candomblés.

Palavras-chave: crianças; candomblé; redes educativas; culturas de pares.

1 Jornalista, pesquisadora, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Ilê Obá Òyó – ProPEd-UERJ. Autora do livro “Educação nos Terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé”, 1ª. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. E-mail: stelauerj@gmail.com.

2 Psicóloga, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Ilê Obá Òyó – ProPEd-UERJ. E-mail: mairapereira@uol.com.br.



Foto 1

“Eu gosto de olhar para esse lugar meu. Olho Ayrá³, olho Tupinambá, Oxum⁴, Oxaguiã⁵. Oxaguiã é o meu né? Você sabe? Olho a Jurema, os caboclos⁶, todos eles. Ah! E lemanjá⁷! É porque olho tudo eu, por isso eu vejo”. A fala com a qual iniciamos, não mais o resumo, mas agora a nossa conversa, é de Odin Aires Ferreira, de quatro anos, *ogan* do *Ilê Asé Omi Lare Iyá Sagbá*⁸, um terreiro de Candomblé⁹, em Santa Cruz da Serra, Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Trazemos também a foto de Odin (Foto 1), para que os leitores conheçam o menino que tem, entre outras funções, a de tocar os atabaques durante um ritual. No mundo em que “olha tudo”, ele convive, como disse, com Orixás e entidades. Convive também com adultos, outras crianças e jovens de terreiros.

Como também dissemos, há mais de duas décadas, fizemos uma opção: conviver com os terreiros de Candomblé, priorizando as crianças e jovens como sujeitos, e protagonistas de observações, falas, fotografias. Algum tempo depois, passamos a chamar o que fazíamos de pesquisar as relações horizontais dos terreiros compartilhadas entre crianças e jovens. Um terreiro de Candomblé é um espaço de imensa circulação de conhecimentos regido por um complexo sistema de hierarquias que funciona através do recebimento de cargos e do tempo de iniciação na religião. As crianças e jovens fazem parte desse sistema, compreendem

3 Orixá masculino associado à família dos raios e do vento. É intimamente relacionado ao Orixá Xangô, vinculado à justiça, podendo ser considerado, dependendo do autor ou do sacerdote, um Orixá diferente ou uma qualidade ou variedade de Xangô.

4 Oxum é o Orixá que representa o poder feminino, que reina sobre as águas doces dos rios, o amor, a fertilidade, a beleza, a diplomacia, a intimidade.

5 Oxaguiã é a variedade jovem de Oxalá. Oxalá é o Orixá masculino a quem é atribuída a criação do mundo e da espécie humana. Representado pela cor branca, associado à sabedoria e à paz, embora tenha também características guerreiras em manifestações mais jovens.

6 Caboclos são entidades que se apresentam como indígenas. Jurema é o nome de uma cabocla e Tupinambá é o nome de um caboclo.

7 Iyé iyé Omo Ejà (“Mãe cujos filhos são peixes” em Yorubá), Yemanjá ou lemanjá. Divindade das águas. No Brasil, é considerada rainha do mar.

8 O nome do terreiro, na língua Yorubá, significa, segundo o próprio Pai de Santo da casa, “Casa da Força do Herdeiro das Águas da Senhora Sagbá”. Iyá Sagbá é uma qualidade ou variedade de lemanjá, sendo considerada uma das mais velhas e sábias, a fiadeira de algodão que habita as profundezas do oceano.

9 O Candomblé é uma religião trazida pelos povos africanos escravizados, reelaborada e reinventada no Brasil a partir de diversas culturas africanas que chegaram ao país com a diáspora, em que se cultuam os Orixás, ancestrais divinizados, antigos reis, rainhas, guerreiros, guerreiras, heróis ou heroínas, considerados representações de forças da natureza.

e respeitam essa hierarquia. Como assinala Caputo (2012), no terreiro, o tempo que a pessoa tem de iniciado, ou seja, a *idade iniciática*, é superior à idade civil. Uma criança iniciada ou feita ou um jovem feito no santo é chamado de pai ou mãe (a depender do cargo) por uma pessoa mais velha civilmente e esse adulto lhe tomará a benção ou baterá cabeça, que são formas de saudar e reverenciar a pessoa no Candomblé. Contudo, ao mesmo tempo em que conhecem, entendem e participam de uma profunda disciplina, também a flexionam e transgridem com suas travessuras, brincadeiras e criações cotidianas.

Assim, nossas pesquisas entendem os terreiros como espaços de preservação, reinvenção e circulação de sofisticados conhecimentos trazidos por diversos grupos africanos que aqui chegaram escravizados. Alves (2012) não pesquisou terreiros de Candomblé, mas entende o mundo como *redes educativas*. E é com esse olhar de rede que vivemos o Candomblé.

Em seu viver cotidiano, os seres humanos se articulam em múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam – como cidadãos, trabalhadores, habitantes de espaçostempos diversos, criadores de conhecimentos e significações e de expressões artísticas, membros de coletivos vários (famílias, religiões, expressões nas mídias), etc., etc. (ALVES, 2012, p. 1).

Nessa potente rede de criações cotidianas temos por escolha fundamental de pesquisa olhar e conviver mais com o que passamos a chamar de relações horizontais entre crianças e jovens. Corsaro (2011) já trazia um conceito mais pertinente ao que pensávamos, ainda que também não pesquisasse crianças em terreiros. Será então, com sua noção de *cultura de pares* que seguiremos refletindo com as *redes educativas* em candomblés.

Em consonância com nossa abordagem interpretativa, defino cultura de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais. (CORSARO, 2011, p. 128).

Corsaro estava interessado em entender o que considera *reprodução interpretativa*, cujo foco, como ele mesmo diz, está no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução cultural, em vez de estar na internalização privada de habilidades e conhecimentos adultos pelas crianças. Para este autor, é justamente por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas.

Pensamos de maneira bem parecida, mas veremos aqui que os terreiros guardam singularidades importantes: se para o Candomblé a *idade iniciática* garante às crianças e jovens cargos na hierarquia e, com isso, reconhecimento, *status*, lugar de poder e até privilégios, não existe tanta cisão entre o mundo da criança e o mundo adulto. Estes estão tão imbricados que invertem, de maneiras muito específicas, a lógica adultocêntrica do mundo e, ao menos para nós, a lógica também das pesquisas.

2 - Vínculos que ampliam as redes



Foto 2

“Mãe Odiléa, a senhora está cantando errado. Não é assim essa cantiga não!”, dizia Cauã Esteves Chagas Santos, aos seis anos, no colo de Mãe Odiléa Fernandes, aos 67 anos. A fotografia acima (Foto 2) foi feita no dia 12/2/2011, em um ritual, no *Ilê Omo Oyá Legi* (“Casa dos Filhos de Iansã e Omolu”), também um terreiro de Candomblé, na Baixada Fluminense, sendo que no município de Mesquita. Mãe Odiléa é Ajíbonan¹⁰, ou seja, seu cargo é de Mãe Criadeira. Ela, de fato, cria, é responsável por um novo filho ou filha de santo ou um novo grupo (um barco) de iniciados durante a feitura. Um ensinava o outro a cantar e faziam outras brincadeiras, “a gente tava zoando”, diz Cauã, *ogan* de Odé¹¹ (Oxóssi), suspenso aos três anos de idade (significa que ele foi suspenso, indicado, digamos assim, por Oxóssi para ser seu *ogan*).

A brincadeira dos dois foi interrompida porque o ritual de sacrifício (ou oferecimento do animal ao Orixá) já ia começar. Trata-se de um momento extremamente sério, que exige cuidado e concentração. De igual forma, participam dele adultos e crianças sem interdição. Há diversos tipos de interditos no Candomblé que ocorrem por inúmeros motivos (gênero, idade iniciática, cargo, biológicos e outras questões mais subjetivas até), mas ser criança, neste e na maioria dos terreiros pesquisados, não é motivo para impedir a participação ativa em um momento como esse, por exemplo. Parte da sequência de fotografias que segue já foi utilizada em outra publicação (CAPUTO, 2012). Decidimos compartilhá-las aqui por acreditar no potencial que trazem para nossa reflexão a respeito de como duas crianças experimentam a cul-

10 Neste texto fazemos opção por grafar de forma aportuguesada termos que deveriam estar grafados em Yorubá. A opção é para facilitar o entendimento.

11 Oxóssi ou Odé é o Orixá da caça, dos animais, da floresta, da fartura e do sustento. É a estratégia, a astúcia, a ligeireza para capturar a caça, conhecido como o caçador de uma só flecha. Considerado também Orixá da contemplação, amante das Artes e das coisas belas. Para Carybé (1979), Oxóssi é o caçador de Axé, aquele que busca as coisas boas para um terreiro, as boas influências e as energias positivas. É também tido como o Rei da Nação Kétu.

tura de pares neste terreiro. Luan Navarro é *ogan* de Xangô¹² e, na época, tinha cinco anos. Ele e Cauã se definem como “os melhores amigos desse mundo”. Deixemos que as seis fotografias falem um pouco antes de conversarmos com elas.



Foto 3

¹² Xangô é o Orixá do elemento fogo, da justiça e da intelectualidade. É o Rei de Oyó. Para muitos antropólogos e pesquisadores da história e das religiosidades de origem africana, são notáveis as evidências de que Xangô teve existência histórica.



Foto 4



Foto 5



Foto 6



Foto 7



Foto 8

Optamos por apenas numerar as imagens para conversar após toda a sequência (da Foto 3 a Foto 8), podendo o leitor voltar a elas, já em meio ao nosso diálogo. Consideraremos a Foto 3 como a primeira imagem dessa série, toda ela realizada no dia 12/2/2011, no mesmo terreiro. Nela, vemos Paula¹³ Esteves, aos 25anos, sussurrando ao filho Cauã, então com seis anos, o mesmo menino da imagem com Mãe Odiléa, orientações a respeito de como se comportar com o animal que será oferecido no ritual. Ela também oferece, juntinho ao ouvido do filho, detalhes importantes sobre o quê e porque cada coisa está acontecendo.

Corsaro (2011) observou que as famílias desempenham papel fundamental no desenvolvimento da cultura de pares na reprodução interpretativa.

As decisões sobre as primeiras interações das crianças com pares, incluindo a natureza dessas interações, são tomadas pelas famílias. Os pais normalmente decidem

13 Paula Esteves (Paulinha de Xangô) faz parte da primeira geração de crianças observadas como sujeitos de pesquisa por CAPUTO (2012). Cauã e Luan já constituem a segunda geração de crianças no processo de pesquisa.

quando as crianças começaram a deixar o âmbito familiar e em quais tipos de configurações de pares e instituições seus filhos entrarão (por exemplo, grupos de amigos do bairro, creches ou programas de educação infantil). A natureza e o tempo dessas decisões dizem respeito às condições culturais, aos valores e às práticas; variam entre culturas e ao longo do tempo (CORSARO, 2011, p. 130).

Em nossas pesquisas, percebemos que os pais candomblecistas são os principais responsáveis por levar as crianças aos terreiros. O principal motivo é o fato de o Candomblé ser uma religião com laços familiares extremamente fortes. Há casos também de o pai ou a mãe não ter com quem deixar os filhos, o que acaba gerando a presença de muitas crianças nas casas de santo. E há situações em que os pais candomblecistas pertencem com seus filhos à casa de santo, mas não querem iniciá-los. Ocorre que, no Candomblé, qualquer caminho é determinado pelos Orixás, inclusive a decisão de iniciar ou não uma criança de qualquer idade ou, ainda no ventre, fazendo com que a criança já nasça iniciada. A família, obviamente, vai refletir sobre isso. Às vezes, há conflitos de opinião entre o pai e a mãe, que nem sempre estão de acordo, mas, sendo uma família de Candomblé e tendo o Orixá determinado, em geral, a criança será iniciada.

Então, sim, também a respeito das pesquisas com crianças de Candomblé encontramos apoio nas reflexões de Corsaro (2011). Crianças nascem em uma casa de santo ou são levadas por seus pais a uma casa de santo, sendo por eles inicialmente apresentados a um conjunto de valores, símbolos e rituais que passaram a compreender e praticar desde muito cedo.

Voltemos agora à sequência de fotografias. Depois de ouvir algumas orientações da mãe a respeito do ritual, Cauã percebe a ausência de Luan, seu melhor amigo e dispara (Foto 4) em sua busca, não demorando a encontrá-lo. Luan explica que não está no ritual porque “tem medo desse momento, pois não gosta de ver ejé” (sangue, em yorubá)

e nem animais mortos. É importante também notar que, desde muito cedo, as crianças começam a dominar um vocabulário extenso yorubá. Cauã ri do temor do amigo, mas o compreende, já que, imediatamente, toma sua mão em solidariedade. Na mesma foto vemos um adulto junto às duas crianças que em nada interfere. Cauã encontra um modo de relaxar seu querido companheiro e joga bola com ele (Foto 6). Ao considerar que o amigo está menos tenso, retorna com ele ao ritual (Foto 7) e passa a explicar para Luan cada detalhe do ritual (Foto 8). Notem, na mesma foto, que Cauã conserva uma distância que ele julga segura ao amigo e, abraçado a este, repete informações sussurradas pela mãe em seu próprio ouvido momentos antes. O detalhe é importante, pois acabamos de ver um exemplo de transmissão oral, que, a despeito de inúmeros outros modos de compartilhamentos de conhecimentos, em especial, com o advento das redes sociais, continua sendo uma prática fundamental de aprender e ensinar em terreiros. O conhecimento vai da boca ao ouvido. Um terreiro é uma casa que cultua ancestralidades africanas, onde a oralidade é das principais heranças entre as mais diversas regiões de África. Vejamos o que ensina Bokar, líder espiritual de Amadou Hampâté Bâ, escritor malinês, cujo trabalho foi fundamental para que a oralidade africana fosse reconhecida como fonte autêntica de conhecimento histórico e cultural.

A escrita é uma coisa e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas ela não é o próprio saber. O saber é uma luz que está no homem. É a herança de tudo o que os ancestrais puderam conhecer e nos transmitiram em germe, assim como o baobá está potencialmente contido em sua semente. Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como cera virgem. (HAMPATE BÂ, 2003).

A oralidade é experienciada de muitas formas nos terreiros. Uma delas se dá através dos *ítán* (narrativas de mitos e contos), provérbios e mesmo a respeito da história do pai ou mãe de santo, de como ele ou ela herdaram a casa e se constituíram lideranças religiosas. Um

candomblecista sabe a genealogia de sua casa de santo, a história dos ancestrais da casa e de seus membros mais ilustres. As histórias são contadas e recontadas inúmeras vezes, quase sempre em grupo, como o ato mesmo de narrativas africanas. A atitude de quem ouve, contudo, não é passiva, pois ele cria, participa e potencializa, narrando também esse bem comum.

No exemplo trazido, (tanto na Foto 2, como na sequência da Foto 3 a Foto 8), vemos conhecimentos (a cantiga e elementos do ritual de sacrifício animal) sendo compartilhados também através da oralidade entre adultos e criança e entre as crianças. Quando o ritual acabou, perguntei ao Cauã porque ele agiu daquela forma e o menino me respondeu. “Ué, ele não é *ogan*? Precisa saber!”

Sim, Cauã e Luan são *ogans*, portanto, participar de oferecimentos de animais aos Orixás é e continuará sendo parte das rotinas de suas vidas e os dois meninos sabem disso. A situação nos mostra que, embora crianças praticamente da mesma idade (Cauã tinha 6 e Luan 5 anos), com os mesmos cargos, ambos *ogans*, cada uma delas possui características singulares no modo como sentem e participam das experiências nos terreiros. Para nós, aqui, o mais potente é considerar como as próprias crianças resolvem as situações em suas *culturas de pares* nestas *redes educativas*.

No caso dos dois meninos, ambos nasceram neste terreiro, são filhos de filhos de santo da casa. Luan é neto carnal da Mãe de Santo. Como já refletimos, a apresentação ao amplo complexo cultural do Candomblé foi feita inicialmente por suas famílias carnal e de santo. Esses vínculos com adultos continuarão a fazer parte das redes educativas em que transitam. Na Foto 2, Cauã, aos 6 anos, e Mãe Odiléa, de 67, se ensinam uma cantiga, enquanto brincam e “se zoam”. Na Foto 3, Paula Esteves sussurra ao filho fundamentos importantes sobre o ritual. E, nas fotos seguintes, de 4 a 8, vimos como as próprias crianças resolvem situações complexas em seus cotidianos em culturas de pares. Salientamos, no entanto, que essas *culturas de pares infantis* não

são estanques ao conjunto do terreiro, mas, antes, são compostas de portas que se abrem pelos vínculos também constituídos por adultos. O que mais nos interessa vivenciar é o papel ativo e nada passivo que as crianças desempenham nessas culturas flexibilizadas e nesse abrir e fechar de portas tanto para outras crianças quanto para os adultos dos terreiros.

3 - Complexidades nas redes: amor, preconceitos, afirmações de si

Sei que muitos não sabem da minha religião. Não pq tenho vergonha, mas sim pq muitos nunca me perguntaram. Venho aqui pra dizer que sofri preconceito religioso e sei que a pessoa que fez isso vai ver e quero dizer a ela que não tô postando isso como indireta, mas sim pq acho uma falta de vergonha a gente estar no século 21 e ainda ter preconceito religioso. Muitas pessoas hoje não falam mais comigo por causa da minha religião, mas nada disso me atinge ou atinge minha fé. Amo minha religião, tenho orgulho de ser filha de santo de Mãe Marcia D'Oxum, tenho orgulho de ser de um axé lindo e maravilhoso como o meu e nada e ninguém vai me fazer perder esse amor por essa religião. Tenho muita fé em deus como tenho muita fé nos meus orixás. Ninguém vai mudar isso.

(Vitória Dias, estudante e interlocutora de nossas pesquisas).



Foto 9

A narrativa digital, com texto e *selfie*¹⁴(Foto 9), é de Vitória Dias¹⁵, filha de santo do *Egbé Ilè Ìyá Omidayè Asé Obálayó*¹⁶, terreiro de Candomblé lide-

14 Uma selfie é uma fotografia, geralmente digital, que as pessoas fazem de si mesmas. A publicação de selfies tornou-se prática recorrente de muitos usuários do Facebook e de outras redes sociais digitais.

15 Perfil de Vitória Dias no Facebook: <<https://www.facebook.com/vitoria.dias.5836711?ref=ts>> . Acesso em: 21/4/2016.

16 Mãe Márcia d'Oxum nos explicou cada palavra em Yorubá que compõe o nome do terreiro. Egbé quer dizer sociedade. Ilè, casa. Ìyáé a palavra Yorubá para mãe. Omidayè é a água (omi) do mundo (aye) em que vivemos. Asé (pronuncia-se Axé) é força. Obalayo é uma palavra composta de outras duas, obá, que quer dizer rei, e layó, que nos traz alegrias. A casa, portanto,

rado por Mãe Márcia d'Oxum, situado no município de São Gonçalo, no Rio de Janeiro. A imagem foi postada por ela, de forma pública, em sua linha do tempo no Facebook¹⁷ no dia 19 de outubro de 2015. Vitória é filha de Iemanjá, tem hoje 13 anos de idade e foi iniciada aos nove por Mãe Márcia d'Oxum. Sua narrativa abrigará aqui uma importante discussão. Ela viveu a discriminação religiosa na escola após a iniciação, no período de preceito.

Quando, há 23 anos, começamos a pensar a pesquisa que resultou no livro *Crianças de Terreiros*, imaginamos o quão plural ou multifirreferencial (MACEDO, 2000) seria o campo de pesquisa que, sequer sabíamos, inaugurávamos. Partindo da área da educação, pensamos iniciar um diálogo com a antropologia e estranhamos a completa falta de pesquisas sobre o assunto. Logo depois, descobriríamos que tentar perceber como crianças e jovens de terreiros criam sentidos, ensinam e aprendem a tradição do culto aos ancestrais não era uma ausência apenas na área da educação. O importante tema, extremamente relacionado com as culturas que ajudaram a formar nosso país e que continua sendo importante para compreender suas complexidades, não interessou nem mesmo aos pesquisadores clássicos do Candomblé como Roger Bastide ou Pierre Verger (nem em suas fotografias), para citar apenas esses dois bastante conhecidos. O tema não era ainda um tema, não era uma questão reconhecida como digna de aproximações para compartilhamentos de saberes. Não demoraríamos a ver que o problema era mais amplo e não se restringia apenas à falta de interesse pelas crianças nas pesquisas de Candomblé, mas à falta de interesse das diversas áreas pelas crianças de um modo geral¹⁸.

Hirschfeld (2002) e Nunes (2001), por exemplo, abordaram essa

é dedicada aos Orixás Oxum, a mãe da água do mundo, e Xangô, o rei que nos traz alegrias.

17 O Facebook é uma rede social criada em 2004 por Mark Zuckerberg e um grupo de amigos na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. O Facebook ultrapassou o Orkut em número de usuários no final de 2011, que era, até aquela época, a maior rede social digital no Brasil. A rede ultrapassou 1.060 milhões de usuários mensais ativos em dezembro de 2012, dos quais 680 milhões usam acesso móvel. Por dia, o número médio ativo de usuários ronda os 618 milhões. Isso faz do Facebook um fenômeno único, caracterizando-o como a maior rede social digital do mundo.

18 O surgimento do campo a respeito das pesquisas com crianças de candomblé foi melhor explicitado em Caputo (2016).

ausência em seus trabalhos, apontando como causa a própria cultura ocidental dos antropólogos, influenciada por séculos de história europeia, no decorrer dos quais os cuidados para com as crianças nem sempre foram os melhores e nem sempre estas foram consideradas seres sociais completos ou mesmo seres sociais. Também da sociologia viriam críticas a respeito da invisibilização da condição social da criança.

As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são o "ainda não", o "em vias de ser", não adquirem um estatuto ontológico social pleno - no sentido em que não são "verdadeiros" entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos - nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência. (SARMENTO, 2008, p. 20).

Por mais que muitos autores já tenham avançado na compreensão e reivindicação da importância de pesquisas com crianças, até o início de nossos estudos, nem as chamadas áreas humanas, incluindo aqui a educação, nem as ciências sociais, incluindo aqui as pesquisas com Candomblé, viram nos espaços de terreiros a potência do compartilhamento dos conhecimentos das crianças dessas comunidades.

Se, como dissemos, temos as crianças e jovens como interlocutores principais em nossas pesquisas, não podíamos deixar de levar em consideração os incontáveis depoimentos como esse de Vitória, em que ela anuncia seu amor pelo Candomblé e denuncia o preconceito já sofrido. Assim, as próprias crianças e jovens de terreiros nos mostraram o caminho que temos trilhado ao longo de todos esses anos: compartilhar seus conhecimentos nos terreiros e denunciar também, junto com elas, a discriminação racial e religiosa que sofrem na sociedade e nas escolas.

4 - Travessuras e transgressões cotidianas nas redes educativas: pistas para uma reinvenção da escola

- Egbome Marlene, me dá um pouco de chá?
- Olha lá, se eu der vai ter que beber tudo, hein!
- Eu bebo sim. Pode deixar. Prometo.

Egbome Marlene terminava de preparar o chá no fogão, ao mesmo tempo em que realizava outras tantas tarefas, pois cuidava de Artur Aires, 12 anos, que estava recolhido e sendo iniciado. Ela enche uma caneca e, antes de sair da cozinha, a entrega a Ogan Odin, o mesmo da Foto 1, com a qual abrimos nosso texto. O menino ingere o primeiro gole e suplica ao pai:

- Eca, que coisa ruim! Bebe pra mim, pai.
- Eu não. Você pediu, agora bebe.

Ogan Odin avista egbome Marlene que já retornava do banheiro, lembra da recente promessa e se desespera:

- Por lemanjá, pai, bebe pra mim e diz pra ela que fui eu que bebi.
- Eu não vou mentir, quanto mais por lemanjá.

Aflito, e já quando egbome Marlene colocava seu primeiro de volta na cozinha, Odin engoliu de uma só vez todo o conteúdo verde da caneca e diz:

- Hummmm! Que delícia egbome! Olha só, bebi tudo!

E mostra uma caneca vazia para sua mais velha sem conseguir disfarçar a cara de quem bebeu e não gostou. Em seguida, corre para o hunkó¹⁹ para cuidar também de Artur, que é seu irmão carnal e de santo.

¹⁹ Hunkó ou roncó é o nome dado ao espaço sagrado, geralmente um quarto de acesso restrito aos membros iniciados no terreiro, onde ficam recolhidas as pessoas que se encontram em rituais de iniciação no Candomblé.



Foto 10

Como dissemos no início, Odin, de quatro anos, é *ogan*, um cargo muito importante no Candomblé. Tanto é assim que, ao contrário de muitos mais velhos civilmente, ele tem trânsito livre no próprio terreiro, onde um novo filho de santo está sendo iniciado. Seu posto na hierarquia, contudo, não impede suas travessuras e traquinagens na casa de santo. Não impede também os conflitos cotidianos com ou-

tras crianças do mesmo terreiro. Nesse mesmo sábado, 14 de junho de 2014, ele disputaria uma espada inventada com pedaços de madeira com um outro filho de santo da casa, Willians Santos, pouco mais novo que Odin. Perdendo a disputa, Odin saiu resmungando pelo terreiro: “Ô Willians, eu tenho cargo, viu? E vou contar tudo para Exú²⁰”, dirigindo-se ao assentamento de Exú que guarda o portão do terreiro, ficando lá algum tempo cochichando. Quando voltou disse ainda: “Depois vou ali na esquina falar mais com Exú”, e sentou-se emburrado. Não demorou muito para que Willians voltasse, entregasse a espada a Odin e ambos tornassem a correr pelo quintal.

Os dois casos narrados, tanto o primeiro envolvendo Odin, seu pai e egbome Marlene, bem como o segundo, envolvendo Odin e Willians, são muito significativos, podendo revelar muitas dobras de aprendizagens. Por ora, gostaríamos de mencionar três. A primeira delas é que as hierarquias, os cargos recebidos pelas crianças de terreiros, também circulam nas *culturas de pares* de seus cotidianos, penetradas por conflitos temporários. Odin menciona seu cargo para seu irmão de santo. O primeiro tem consciência de sua posição. Ele não menciona a sua idade civil (4 anos) sendo mais velho que Willians (3 anos). Ele menciona sua superioridade na hierarquia. Não saberíamos dizer se Willians devolveu a espada convencido pela alegação do posto feita por Odin, ou simplesmente para voltar a brincar com o amigo mais rapidamente. Em 12 de novembro daquele mesmo ano, Willians também receberia seu cargo, que corresponde ao braço direito de lemanjá, um cargo diferente, mas muito importante como o de Odin. Certamente, o menino poderá usar sua nova posição na casa quando se envolver nos próximos conflitos com seus pares neste espaço.

20 Exú é o Orixá da comunicação, guardião das cidades, vilas e das casas de santo. A palavra “Exú” significa esfera e ele é associado a todo movimento e dinâmica. Possui função de mensageiro entre o mundo espiritual e o mundo material.

A outra dobra de reflexão é a seguinte: Pritchard (2005), em sua pesquisa com os Azande²¹, ao falar de suas dificuldades iniciais de aproximação com campos de pesquisas com pessoas desconhecidas, recomenda a aproximação inicial através das crianças do grupo. “Entre os Azande, comecei por pedir aos meninos que me ensinassem jogos, e entre os Nuer, a ir pescar toda manhã com os rapazes. Descobri que, quando as crianças me aceitavam, então os adultos também me aceitariam”. (PRITCHARD, 2005, p. 254).

A afirmação do antropólogo nos evidencia a secundarização das crianças, mesmo com as que a antropologia considerava como “informantes”. Falamos sobre isso no início desse trabalho. Para Pritchard (2005), as crianças do grupo pesquisado tinham valor de pontes utilitárias que serviriam apenas para facilitar sua chegada a quem “realmente sabia”, a quem, na sua concepção, realmente traria informações importantes sobre o campo. Não precisamos dizer que nossa opção é radicalmente oposta.

Por fim, a terceira dobra possibilitada pelas experiências trazidas: Corsaro (2011), em seu glossário no final de seu livro, define cultura material da infância como livros, ferramentas artísticas e literárias, especialmente brinquedos. Afirma que as crianças podem usar alguns desses materiais da cultura infantil, como, por exemplo, desenhos, pinturas, estruturas de montar, jogos improvisados, rotinas e assim por diante. Por outro lado, no mesmo glossário, o autor define cultura simbólica da infância como várias representações ou símbolos expressivos das crenças, preocupações e dos valores infantis. De acordo com o pesquisador, essas fontes primárias da cultura simbólica de crianças são as mídias infantis, exemplificadas por ele como desenhos animados, filmes e assim por diante, a literatura infantil (especialmente contos de fadas) e as figuras míticas e lendas, tais como Papai Noel, Fada do Dente e outros.

21 A pátria tradicional dos Azande está atualmente cortada pelas fronteiras de três Estados africanos modernos: a República do Sudão, o Zaire (atual República Democrática do Congo) e a República Centro-Africana.

Por óbvio o autor se referia à realidade cultural das crianças estudadas por ele e entendemos isso. Ocorre que, como vimos, Iemanjá foi o Orixá fundamental na súplica de Odin ao seu pai e Exú, o outro Orixá a quem o mesmo menino recorre em seu cotidiano para, por exemplo, reclamar do seu irmão de santo. Já no início de nosso texto, é também Odin que nos diz da singularidade de seu olhar “Olho Ayrá, olho Tupinambá, Oxum, Oxaguiã. Oxaguiã é o meu né? Você sabe? Olho a Jurema, os caboclos, todos eles. Ah! E Iemanjá! É porque olho tudo eu, por isso eu vejo”. Odin é filho de Oxaguiã, por isso ele diz: “Oxaguiã é meu!” Não significa que Papai Noel ou a Fada do Dente não tenham importância na vida desses meninos, mas, certamente, não são suas figuras simbólicas centrais. Odin não suplicou por uma fada quando precisava se desvencilhar da promessa feita à Egbome nem sussurrou no ouvido de Papai Noel. Foi no ouvido de Exú. Na Foto 1, vemos Odin beijando um atabaque. Esse artefato é dos elementos mais relevantes que compõem a cultura material e simbólica do menino. Seu olhar ampliado que olha tudo e vê, precisa ampliar também os exemplos, as referências hegemônicas que temos e usamos, bem como oferecer uma reflexão que não separe a cultura material da simbólica porque estas também não são cindidas no Candomblé. Tudo o que é material é simbólico no terreiro: sangue, folhas, rios, peixes, pombos, poços, contos, assentamentos, ferramentas, comidas, bebidas, os Orixás e suas energias. Como se percebe, as crianças nos ensinam sempre e muito.

Ensinam, por exemplo, que a escola que conhecemos e os autores que lemos precisam dialogar mais com as ruas, as esquinas e com crianças que beijam atabaques, oferecem pombos aos Orixás, sussurram no ouvido de Exú, veem Juremas, Tupinambás e encantados. A escola, com seus currículos tão endurecidos e tão pouco afeitos ao que não consegue padronizar, teria uma chance de se reinventar nas diferenças. Quem sabe assim, histórias de discriminações como as narradas por Vitória Dias e outras tantas crianças e jovens de Candomblé se tornariam mais raras, até que um dia, finalmente, desapareceriam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. In: *Revista Educação e Sociedade, Campinas*, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.- dez. 2010.
- BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Casa das Áfricas/Palas Athena, 2003.
- CAPUTO, Stela Guedes. Pesquisar com crianças em terreiros: diálogos e alianças necessárias. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.
- _____. *Educação nos terreiros – e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- _____. Ogan, adosu, ojé, egbomi e ekedi. O candomblé está na escola. Mas como? In: MOREIRA, Antônio F; CANDAU, Vera M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. Educação em terreiros de candomblé – contribuição para uma educação multicultural crítica. In: CANDAU, Vera Maria. *Educação Intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- CORSARO, William, A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- HIRSCHFELD, Lawrence A. Why Don't Anthropologists Like Children. In: *American Anthropologist*, 2002.
- MACEDO, S. R. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- PRITCHARD, E. E. Evans. *Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares. *Estudos da Infância, Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SILVA, Aracy Lopes (et alli). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global Editora, 2001.

A Ressacralização do Olhar: Educação, Ciência e Religião em Diálogo

Carlos João Parada Filho¹

Primeiras tentativas de diálogo entre Educação, Ciência e Religião

Em uma iniciativa audaciosa para a época, a filósofa Renée Weber, da Universidade de Rutgers, reuniu, em 1985, em um mesmo livro cientistas como o astro-físico Stephen Hawking, o físico David Bohm (conhecido por sua Teoria da Ordem Implícita), o nobel de Química Ilya Prigogine e expoentes religiosos como o Dalai-Lama, o padre Bede Griffiths e Lama Govinda, dentre outras personalidades. O objetivo do encontro era dialogar a respeito da relação entre ciência e religião. Ao contrário do que se poderia esperar, a tônica não foi a polêmica, mas a complementaridade² (WEBER, 1991).

Em 1994, sob a coordenação de Jacques Derrida e Gianni Vattimo, aconteceu na cidade de Capri um importante Seminário (conhecido como O Seminário de Capri), cuja temática foi a religião. As questões contempladas tinham como foco a relação fé e saber; religião e razão; a própria experiência religiosa e o “retorno do religioso”³. Na ocasião, o filósofo espanhol Eugenio Trías, sentindo-se interpelado pela “religião que surge no horizonte e nos provoca a pensá-la de verdade”, assevera:

Já não basta preocupar-se com a saúde, à maneira voltairiana, tachando a religião de superstição. Não basta apenas falar do “ópio do povo”, do “platonismo para o povo” ou do “porvir de uma ilusão”. Avancamos mui-

1 Professor Doutor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

2 WEBER, Renée. Diálogos com cientistas e sábios: a busca da unidade. São Paulo: Cultrix, 1991.

3 Do seminário resultou uma publicação que entre nós recebeu o título de A Religião: o seminário de Capri. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

to pouco por meio da repetição usque ad nauseam de algum desses estribilhos ilustrados, filhos da filosofia da suspeita. Trata-se, portanto, de abrir-se ao fenômeno religioso por meio da reflexão; ou que a religião seja pensável. (DERRIDA; VATTIMO, Gianni, 2000, p. 117).

Assim, quem deseja se aproximar de uma percepção mais sensata e realista da religião, deve “abrir-se ao fenômeno religioso”. Olhares preconceituosos, jargões, clichês, arrogância, só fazem reforçar nossas perspectivas distorcidas e tão dissociadas das experiências religiosas das pessoas e dos desafios que hoje estão postos. Em suma: o fechamento do coração e do intelecto nos impede de compreender o próprio “fenômeno religioso” em sua essência. Isso explica a ineficácia prática, no sentido de esclarecer e depurar vivências religiosas, de grande parte da produção sociológica a respeito desta importante dimensão da existência humana. E neste processo de querer conhecer e pretender contribuir na resolução dos desafios colocados “pela Religião” na contemporaneidade, o maior destes dilemas parece ser o de como restaurar a força transformadora das religiões. Ou seja, como libertar as religiões de suas amarras culturais, de suas prisões egoicas?⁴ Como re-espiritualizar as experiências religiosas? Como resgatar as religiões das mãos do mercado capitalista-materialista da religião? Pensar tais questões, a partir de velhos e ultrapassados esquemas explicativos, vícios cognitivos, posturas intelectualistas de um racionalismo fanático e exacerbado, recairá na ultrapassada e ineficaz fórmula tão bem descrita por Eugenio Trías.

A continuidade da busca dialógica entre Ciência e Religião no Ocidente

E a busca do diálogo Ciência-Religião, no Ocidente, não parou desde os colóquios mencionados. São conhecidos os trabalhos do filósofo

⁴ Libertar a religião de suas amarras culturais não significa desconhecer ou desprezar a riqueza e beleza das manifestações presentes nos ritos e nas demais linguagens adotadas pelas religiões. Significa percebê-las enquanto instrumentos, elementos que existem em função de algo maior, da essência das religiões: a nossa Humanização, nossa Re-ligação com nós mesmos, com o Outro, com o Cosmos, superando nossas fragmentações e incoerências, curando-nos.

sofo Ken Wilber⁵; do historiador natural, já falecido, Stephen Jay Gould⁶; dos irmãos Bogdanov⁷. No Brasil, destaca-se a voz do filósofo Régis de Moraes, professor emérito da UNICAMP⁸. Todos com uma intenção explícita de aproximar ou reaproximar Ciência e Religião. Uns propondo a colaboração e complementaridade entre ambas (Wilber) e outros defendendo a legitimidade, mas a não interferência entre ambas (Jay Gold) e os mais ousados (os irmãos Bogdanov) sugerindo “apagar as fronteiras entre espírito e matéria”.

Na tese de doutorado,⁹ apresentei uma síntese de diversos olhares acadêmicos contemporâneos frente à religião, agrupando-os em: a) senso-comum acadêmico, vista a religião enquanto ideologia encoberidora do real, “falsa consciência”; b) “teoria dos magistérios não interferentes”; e c) os arautos da integração, por sua vez, agregados em idealistas, que primam pelo enaltecimento e idealização do passado e acusam a ciência de responsável pela fragmentação; os entusiastas, que defendem a integração entre ciência e religião; e os críticos, que reconhecem a legitimidade da ciência e da religião, a possibilidade de diálogo entre elas e até mesmo a parceria.

O embate entre Criacionistas e Darwinistas

Cabe também considerar a forte tendência, de origem norte-americana, a centrar ou limitar a reflexão em torno do embate entre Criacionistas e Darwinistas¹⁰. Este tem sido, em muitos casos, o cerne do debate entre nós, com repercussões negativas especialmente nas Escolas da Rede Pública, onde as disciplinas curriculares de Biologia e História

5 Seu Trabalho mais importante foi publicado em português com o sugestivo título *A União da Alma e dos Sentidos: integrando Ciência e Religião*.

6 *Os Pilares do Tempo*. Ciência e religião na plenitude da vida. Ed. Rocco, 2002.

7 Grichka e Igor Bogdanov: *Deus e a Ciência: em direção ao metarealismo*. Editora nova Fronteira, 1991.

8 Dentre suas obras publicadas em português destaca-se *Educação e Espiritualidade*, publicada pela Editora do Centro Espírita Alan Kardec, de Campinas, em 1982.

9 *Entre sentidos e saberes: a religião na educação universitária* (um estudo de caso: a FEUFF), apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP, Nov. 2006.

10 Existe em português uma significativa bibliografia produzida por esta abordagem. São títulos bem ao gosto do mercado editorial.

se tornaram sua arena privilegiada. Limitar a reflexão a esta perspectiva constitui-se em um engodo epistemológico, na medida em que, além de desviar a problemática para uma perspectiva falaciosa, não traz efetivamente nenhuma contribuição que faça avançar o pensamento e clarear as práticas. A relação ciência-religião tem sua importância, e não deve ser discutida em termos de impossibilidade, palco para disputas e escaramuças. Entretanto, tal discussão se faz necessária como porta de entrada para o imprescindível e inadiável pensar a respeito da relação religião-educação, especialmente no contexto da escola laica¹¹.

Daí o esclarecedor alerta feito por Derrida, durante O Seminário de Capri, ao trazer à tona a existência de um movimento “que torna indissociáveis a religião e a razão teletecnocientífica (...)”¹². Então, existiriam duas possibilidades de se conceber a religião e também a ciência. À uma ciência aliada do capital corresponde uma religiosidade igualmente elitista, excludente, comprometida com a manutenção do status quo e voltada para uma fantasiosa transcendência relegada ao pós-morte. Isso nos coloca diante de uma importante questão: de que religião e de que ciência nós estamos falando? Que ciência e que religião se colocam no campo da contradição, da impossibilidade do diálogo?

O diálogo entre cientistas e espiritualistas

Retornando ao Colóquio capitaneado por Renné Weber, indagamos: por que o encontro entre cientistas e espiritualistas além de não desaguar em embates produziu um profícuo e promissor diálogo? Uma variedade de motivos e explicações podem ser encontrados, dependendo da nossa intencionalidade. Para os fins propostos no presente texto, apresentamos, inicialmente, a possibilidade dos interlocutores,

11 Sendo este um tema urgente que necessita ser tratado para além do olhar ingênuo (que pretende “expulsar” a Religião ou insinuá-la em aulas que acabam privilegiando determinadas confissões), preconceituoso (religião vista como sendo necessariamente algo conservador a ser evitado ou como fórmula mágica utilizada para domesticar os espíritos) e belicista (a Ciência está certa, a religião está errada ou a Religião está certa, a ciência está errada) que mormente tem marcando os debates.

12 DERRIDA, Jacques; VATTIMO, Gianni, op. Cit. p. 61.

ao se abrirem ao diálogo, terem deixado de lado o que caracterizamos como patologias da experiência religiosa, a saber: arrogância espiritual, fanatismo, fundamentalismo, sectarismo, dogmatismo, intolerância, descompromisso com as necessárias transformações sociais, dentre outras¹³. Ao contrário dos “patologistas” religiosos, há cientistas dispostos a refletir a respeito da Religião, sem estigmatização, sem preconceitos. Religiosos com abertura para olhar a Ciência como parceira, como aliada, e não como ameaça ou concorrência. No dizer de Lama Govinda: “(...) deveríamos combinar nosso conhecimento científico com nossa experiência de nós mesmos. Isto é, tornaríamos a ciência mais “viva” e a vida mais científica”¹⁴. Algo bem próximo da compreensão de Prigogine, segundo a qual “o objetivo final da ciência é a melhoria da condição humana”¹⁵. É aí o ponto onde cientistas e espiritualistas não só podem, mas desejam, encontrar-se, tendo em vista a busca da humanização de seus saberes e fazeres.

Ainda que as reflexões dedicadas ao diálogo ciência-religião tenham chegado a um grau de maturidade que nos permite tratar da questão religiosa em ambiente acadêmico, sem levantar suspeitas de “reacionarismo obscurantista”, seus frutos parecem passar ao largo de muitas escolas públicas, do ensino fundamental ao superior. Não são poucos os relatos, na Universidade Federal Fluminense, de estudantes que se recusam a ler ou estudar determinados autores “porque contrariariam ou questionariam aspectos de sua fé religiosa”. Nas escolas de educação básica o quadro se mostra ainda mais alarmante, pois há situações em que, sendo a direção e ou o corpo docente majoritariamente de confissão neopentecostal, as festas folclóricas e populares (São João, por exemplo) são terminantemente proibidas, por serem vistas enquanto um “atentado à fé cristã”, algo de “inspiração demoníaca”.

13 Percebam como são parecidas as patologias manifestadas tanto na religião como na ciência. Tendências humanas? Vícios do ego?

14 WEBER, Renée. Op. Cit. pp. 81 e 82.

15 WEBER, Renée. Op. Cit., p. 236.

A finalidade última das religiões

Tanto o Colóquio como o Seminário tangenciam, em alguns de seus mais significativos momentos, o pano de fundo da principal causa dos disparates e confusões decorrentes do esquecimento da finalidade última das religiões. Algo que é fruto de diversos fatores sociais, políticos, econômicos e espirituais com um desastroso resultado da pretensa e impossível institucionalização do sagrado. Desse modo, podemos identificar a configuração do “materialismo espiritual”¹⁶, origem da redução da Religião às suas formas exteriores, às suas manifestações culturais. Surgem no horizonte da história da humanidade religiões materialistas, crendo-se finalidade e não instrumento, levando o filósofo Eugenio Trías a clamar por uma “religião do espírito”¹⁷.

Mas o que seria, então, esta “finalidade última” das religiões? Para o historiador Mircea Eliade, o fenômeno religioso é entendido enquanto “forma de vida e concepção do mundo”¹⁸. Segundo ele, o “homo religiosus” é aquele que vivencia a “experiência religiosa da vida”¹⁹, a partir da qual é possível ao ser humano “reencontrar em si mesmo a santidade que reconhece no Cosmos. Assim, sua vida é assimilada à vida cósmica como obra divina, esta se torna a imagem exemplar da existência humana”²⁰. É esta concepção que se materializa na tradicional saudação budista²¹, uma expressão viva do reconhecimento da Sacralidade do Outro. Algo também encontrado entre algumas nações africanas. Segundo o médico Humberto Mariotti²², em

(...) algumas tribos, na África do Sul, o principal cumprimento é a expressão Sawu bona que quer dizer “eu vejo

16 Conceito proposto (desvio constatado) por Chogyam Trungpa em *Além do Materialismo Espiritual*. Cultrix, 1993.

17 DERRIDA, Jacques; VATTIMO, Gianni, op. cit. p. 116.

18 *O sagrado e o profano*. Martins Fontes, 2001, p. 133.

19 *Ibidem*, p. 106.

20 *Ibidem*, p. 135.

21 Namastê.

22 *As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade*. Palas Athena, 2002, pp. 295-296.

“você”. As pessoas assim saudadas respondem dizendo Sikhona, que significa “eu estou aqui”. Ou seja, começamos a existir quando o outro nos vê.

E mais: existe, entre tribos africanas que vivem abaixo do Saara, a ética ubuntu, que vem da tradição Umuntu ngumuntu nagabantu que em zulu significa “Uma pessoa se torna uma pessoa por causa das outras”.

A questão da Sacralidade

Esta questão, essencialmente religiosa, da Sacralidade do Outro se faz presente nas mais diversas tradições, até mesmo naquelas em que não imaginariamos encontrá-la. São Bento (480-547), um dos pais do monaquismo ocidental cristão, assim orienta seus filhos a receberem os hóspedes em seus mosteiros:

Todos os hóspedes que vêm ao mosteiro são recebidos como o próprio Cristo, porquanto ele dirá um dia: “Fui hóspede e me recebestes”. São concedidas a cada um as honras devidas, especialmente aos que professam a fé e aos peregrinos. Logo que se houver anunciado a chegada de um hóspede, o superior e os irmãos vão ao seu encontro com toda a solicitude da caridade. (...) Diante de todos aqueles que chegam ou partem inclina-se a cabeça ou mesmo, prostra-se inteiramente em terra, adorando o Cristo que neles se recebe. (...) O abade serve aos hóspedes a água para lavar as mãos; mas os pés de todos os hóspedes são lavados tanto pelo abade como por toda a comunidade. Depois de os haverem lavado, dizem este versículo: “Recebemos, Senhor, vossa misericórdia no meio de vosso templo”. São recebidos com todo o cuidado e solicitude particular os pobres e peregrinos, por ser principalmente na pessoa deles que se recebe o Cristo (...)”²³.

23 Regra de S. Bento (Santa Regra) in: CIMBRA: Conferência Intercâmbio Monástico no Brasil. www.cimbrasmonstica.org.br. Consultado em 29 de maio de 2014.

E isso em uma época já um tanto distante do espírito comunitário presente na Igreja das Catacumbas²⁴. Mais próximo de nós, a Tradição Guarani assim se expressa:

*Havendo-se erguido
da sabedoria contida em sua própria divindade
e em virtude de sua sabedoria criadora,
pariu a essência da palavra alma
que viria a expressar-se humano (...)”²⁵.*

A questão da Sacralidade do Universo, de Si e do Outro é algo presente na fonte original de toda e qualquer Tradição Espiritual. É com o surgimento dos materialismos espirituais²⁶ que as religiões convertem-se em questão de foro íntimo e se traduzem em mera ritualística, ancorada em prescrições dogmáticas, inexpressivas e alheias à vida cotidiana. Discurso religioso e prática espiritual²⁷ se divorciam. Seus ministros e sacerdotes, na maioria das vezes, guias e orientadores espirituais, seres com a função de aproximar pessoas e superar divergências, convertem-se em meros guardiões da “moral”, zelosos administradores e funcionários do Templo²⁸. A Religião não cumpre mais sua função humanizante, estruturante da psique. Dessacralizado, o Universo pode ser vilipendiado, transformado em mercadoria. Desprovido de seu caráter igualmente sagrado, o ser humano pode ser escravizado, coisificado. O ápice deste processo historiciza-se na “metafísica empresarial”, fundamento da “idolatria empresarial”²⁹.

24 Nos primeiros séculos da era cristã, quando o cristianismo era perseguido pelas autoridades romanas.

25 Tupã Tenondé. *A criação do Universo, da terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani*. Fundação Peirópolis, 2001, p. 42.

26 E a consequente sacralização dos valores do ego: a ilusão da permanência e do controle da Vida; a inveja, o orgulho e o ciúme; o racionalismo; a prepotência; a arrogância; o individualismo, dentre outros.

27 Aqui entendida como vivência cotidiana dos valores e crenças proclamados.

28 O mesmo que: ferrenhos e intransigentes defensores das instituições que legitimam seu poder.

29 HINKELAMMERT, Franz. *As armas ideológicas da morte*. Paulinas, 1983, especialmente, pp. 179-180. Temos aqui o equivalente teológico-bíblico do fetichismo marxiano. Leitura igualmente indispensável para o fundamento desta temática é outra obra do autor em parceria com o teólogo brasileiro Hugo Assman: *A Idolatria do Mercado: ensaio sobre Economia e Teologia*. Vozes, 1989.

Por isso, a importância do resgate da dimensão espiritual transformadora da Religião como tarefa urgente e fundamental, quando se trata da Vida no Planeta e a gestação de seres humanos mais equilibrados, saudáveis e felizes.

A (re) espiritualização da Religião e da Educação

Diante do quadro de “crise da natureza espiritual das religiões”, identificamos, entre educadores, atitudes estranhas, pois muitos ignoram o que se passa, o que está acontecendo à nossa volta ou se aliam aos que acreditam que religião é a mesma coisa de “foro íntimo”, “atraso da humanidade”, e que não resta nada a fazer a não ser menosprezar ou combater suas práticas. E tais atitudes fazem com que eles acreditem que o mercado da religião possui o controle exclusivo das crenças e práticas religiosas, com suas conhecidas patologias, e o convencimento da impossibilidade de mudanças. E daí resulta o aprofundamento das religiosidades social e politicamente alienantes, o recrudescimento do obscurantismo religioso e o reforço das patologias da experiência religiosa.

Mas existe uma alternativa possível: a reespiritualização da Religião e da própria Educação. Por reespiritualização da Religião compreende-se o processo de reapropriação de seus fundamentos espirituais, sendo o mais importante dentre eles o resgate de seu potencial transformador pessoal e coletivo, através das milenares práticas de autocohecimento, culminando no reconhecimento da sacralidade do Ser humano e do Universo. Numa decorrência natural deste processo, o retorno da Religião enquanto instrumento e não finalidade. Isso se explicita no reconhecimento do universalismo de suas crenças fundamentais, na compreensão da transitoriedade de seus elementos culturais e no respeito e valorização de todas as suas legítimas manifestações. Em se tratando de reespiritualização da Educação significa, de igual maneira, recuperarmos sua função transformadora das consciências. Uma Educação que tenha por meta a humanização dos seus sujeitos e que

prime pela Educação do Ser Humano em sua totalidade e complexidade, superando uma perspectiva meramente racionalista. A educação dos sentimentos; educação do pensar; educação do olhar; educação do falar. Uma Educação que promova atitudes dialógicas, respeitosas, responsáveis³⁰. Sendo sua meta principal o desenvolvimento e aprimoramento da nossa natureza espiritual.

Percebe-se nos lugares mais díspares e em épocas mais remotas a convergência destes fundamentos espirituais das religiões, reafirmando nossa natureza espiritual. Sentimento semelhante àquele experimentado por Joseph Campbell³¹ ao encontrar congêneres de seus amados mitos em todas as partes e épocas. Aliás, religião e mitologia têm muito mais em comum do que talvez gostaríamos que tivessem. Ambas falam das realidades da alma à própria alma. “Arquétipos”, diria Jung³². O jornalista Gilberto de Mello Kujawski traduziu-o da seguinte maneira: “O sagrado é inexpugnável. Se o empurramos porta afora, ele volta pela janela, com outro nome; Ciência, Progresso, Humanidade, Proletariado, Nação, Raça, ou Verdade/Bem/Beleza, a santíssima trindade do culturalismo”³³. Então, sem nenhum “temor acadêmico”, podemos reconhecer com tranquilidade nossa natureza espiritual. Hoje, para um significativo contingente de profissionais da saúde, o resgate da consciência desta natureza é, a exemplo do que foi no passado, a única possibilidade de cura para os males do corpo e da alma, tanto dos indivíduos como das sociedades³⁴.

30 Já temos algumas obras publicadas com esta perspectiva. Especialmente os textos de Humberto Maturana; Claudio Naranjo; Ruy Cesar do Espírito Santo; Régis de Moraes, Carlos Byingthon; Georges Gusdorf, Idries Shah, dentre outros.

31 Destaque especial para seu bellissimo *O Poder do Mito*, Palas Athena, 2003.

32 Carl Gustav Jung, parceiro de Freud por um tempo. Em sua teoria dos arquétipos afirma que “o conceito de arquétipo (...) deriva da observação reiterada de que os mitos e os contos da literatura universal encerram temas bem definidos que reaparecem sempre e por toda a parte. (...) nos impressionam, nos influenciam, nos fascinam. Têm sua origem no arquétipo que, em si mesmo, escapa á representação, forma preexistente e inconsciente que parece fazer parte da estrutura psíquica herdada e pode, portanto, manifestar-se espontaneamente sempre e por toda parte”. JUNG, C. G. *Memórias, sonhos e reflexões*; Nova Fronteira, 1975, p. 352.

33 KUJAWSKI, Gilberto de Mello. *O Sagrado existe*. Ática, 1994, p. 8.

34 Entre nós temos, dentre muitos outros: AMORIM, Miria: *Holismo, Homeopatia, Alquimia*. Uma sincronicidade para a cura. Caravansarai, 2000; DI BIASE, Francisco: *O homem holístico*. A

Mas como recuperar a natureza espiritual da Religião? Como resgatá-la das devoradoras e perversas garras do mercado capitalista da religião? Destacamos dois movimentos: um relativamente mais fácil, uma vez que se dá no âmbito do intelecto, do racional. O outro exige maior esforço, pois é de outra natureza, é mais subjetivo, intuitivo, abstrato e transcende, embora não dispense nossa perspectiva racional. O desafio é que, mesmo o movimento inicial, do trabalho intelectual, pode se tornar fortemente comprometido e limitado pela ausência do segundo movimento, o do trabalho sobre si mesmo, sobre o ego, o pro-palado autoconhecimento.

O autoconhecimento

Em fins do século XIX, Ilanovic Gurdjieff, filósofo e místico armênio, depois de uma busca que durou cerca de 20 anos, encontrou-se com o Eneagrama³⁵. Tratava-se de um oráculo, datado possivelmente de cerca de 5.000 anos atrás, e ainda hoje utilizado com a mesma finalidade com que foi concebido o autoconhecimento. “Conhece-te a ti mesmo”, também dizia o oráculo de Delphos.

As religiões ou, mais precisamente, as Tradições Espirituais sempre indicaram, ao longo da história, as práticas de autoconhecimento como principal exercício espiritual. Todos os místicos, de todas as épocas e procedências, são unânimes em trilhar o caminho da auto-transformação proporcionado pelo conhecimento de si. Com o passar do tempo, com o surgimento do materialismo espiritual, até mesmo textos sagrados, tão explícitos, tiveram seu conteúdo, na melhor das hipóteses, equivocadamente interpretados, quando não adulterados na própria letra. É, por exemplo, o caso do célebre “Ninguém pode servir a dois senhores”³⁶. Esta passagem bíblica talvez tenha sido, até hoje, uma

unidade mente-natureza, Vozes, 2000; CREMA, Roberto: *Saúde e plenitude, um caminho para o ser*. Summus, 1982. ODENT, Michel: *A cientificação do amor*, Saint Germain, 2002.

35 Existe uma vasta literatura em português, sendo um dos autores mais importantes o médico e psicoterapeuta chileno Claudio Naranjo, herdeiro espiritual do místico Oscar Ichazo, por sua vez “sucessor” de Gurdjieff. CF: Instituto ENEASAT.

36 Evangelho de Mateus, 6,24.

das que mais tenha sofrido exageros e deturpações exegéticas. Compreendida em seu contexto histórico e espiritual³⁷, ela é uma das mais importantes chaves dos processos de autoconhecimento. Gurdjieff, em sua famosa analogia da carruagem³⁸ ilustra de forma exemplar a permanente tensão entre estes dois senhores: o ego (o eu apequenado) representado pelo cavalo (frequentemente desembestado e rebelde), influenciando o cocheiro e sobrepondo-se ao amo (o Eu; o self junguiano, a consciência).

Já Mestre Eckhart (1260-1238), um dos místicos cristãos mais importantes, embora não tão conhecido, muito antes de pensarmos em psicologia ou terapias visando à cura da alma, afirmava que “o empecilho mais fatal no caminho para a perfeita liberdade é o apego à própria vontade”, e que a solução está em despreocupar-se “face ao amor e à dor, honra, glória e ofensa”³⁹. Ora, quem em nós se não o ego é refém de preferências e aversões, apegos e temores?

No *Bhagavad Gita (A Sublime Canção)*⁴⁰ encontramos a mesma ideia motriz: “quando o homem está livre do apego aos frutos das ações, e à ação mesma, e aos objetos do mundo dos sentidos, então atingiu o mais alto grau da Reta Ação, e tornou-se um yogi perfeito”⁴¹.

Santa Teresa de Ávila (1515-1582), em seu livro *Caminho de Perfeição*, faz a seguinte admoestação:

37 Vejamos bem: esta frase é dita após a afirmação de que não devemos juntar tesouros na terra, onde traça e ferrugem corroem, ladrões assaltam e roubam, mas no céu... Uma interpretação materialista-fundamentalista (presa à letra e fora de contexto) desloca a questão para o pós-morte. Mas o próprio texto apresenta a chave correta para a sua leitura. O que vem na sequência? “A Lâmpada do corpo é o olho. Se o olho é sadio, o corpo inteiro fica iluminado. Se o olho está doente, o corpo inteiro fica na escuridão. Assim, se a luz que existe em você é escuridão, como será grande a escuridão!”. Aí sim vem a famosa frase a respeito dos dois senhores. Um representa a materialidade, o ego; o outro a natureza maior, ou Eu verdadeiro, o self junguiano, o espírito, a essência.

38 A carruagem é o corpo; o cavalo os sentimentos e desejos; o cocheiro os pensamentos e o Amo o Eu, a consciência, vontade. Cf: OUSPENSKY, P. D. *Fragments de um ensinamento desconhecido*: em busca do milagroso. Pensamento, 1993. Ver especialmente as p. 58 e 114.

39 *O livro da Divina Consolação e outros textos seletos*. Vozes, 1999. Cf: introdução, p. 37.

40 Nomeado por alguns a Mensagem do Mestre ou a Canção do Mestre, é parte da epopeia hindu, o *Mahabharata*, livro considerado sagrado na Índia. *Bhagava Gita: A mensagem do mestre*. Ed. Pensamento: 2001.

41 p. 74.

Às almas que o Senhor escolheu para esta casa, vejo que faz esta graça do desapego, embora não seja logo com toda perfeição. Nota-se, contudo, que vão progredindo, pela grande satisfação e alegria de se verem livres das coisas da terra⁴².

Fora assim do seu contexto, e para quem não conhece Teresa de Jesus, tais palavras podem possuir um significado totalmente diferente daquele pretendido. Para a espiritualidade teresiana, ver-se “livre das coisas da terra” remete principalmente à necessidade de independência frente às exigências do ego. É por isso que, em outros momentos da mesma obra, Teresa diz coisas do tipo: “Mas quando nos fizerem agravos - pretensos agravos - não sei de que nos lamentamos”⁴³. Ou ainda: “Não há nenhuma vantagem em se defender, a não ser em certas circunstâncias em que o silêncio causaria desgosto ou escândalo. Quem tiver mais discricção que eu saberá discernir essas circunstâncias”⁴⁴. Mais explícito ainda:

“Se vos exercitardes primeiramente em vencer-vos em coisas muito pequeninas (...) podereis acostumar-vos e sair vitoriosas nas grandes. Nas grandes coisas nunca tive ocasião de fazer experiências, porque jamais ouvi falar mal de mim que não achasse pouco”⁴⁵.

Nestes dizeres, quem fala em Teresa de Ávila não é o seu ego. Daí a desnecessária reação diante de afrontas e ofensas, na manutenção da serenidade. Isso porque ela bem sabe que, em Si, não pode ser atingida. Indaga-se então: qual caminho? O desapego, a educação do ego.

42 Aqui devemos ter o mesmo cuidado e respeito pela contextualização para não incorrer-mos numa costumeira e intelectualmente viciada interpretação fundamentalista-materia-lista.

43 Ibidem, p. 77.

44 Ibidem, p. 85.

45 Caminho de Perfeição.

A educação do ego

O ego, um conceito da teoria psicanalítica freudiana, foi concebido como sendo a instância psíquica responsável pela adequação de nossos desejos à realidade e às imposições da cultura. O ego não é, para Freud, totalmente consciente, por isso temos nossos mecanismos de defesa. Mas do que é que o ego precisa se defender? Indo mais além e em direção um pouco diferente da adotada pelo pai da psicanálise, podemos dizer que o ego, sendo fruto da nossa experiência de vida, principalmente durante a primeira infância, nos leva a adotar inconscientemente algumas estratégias de sobrevivência. Estas estratégias, aos poucos, vão se convertendo em padrões, segundo os quais cada um de nós irá configurar sua existência num “repetitorium” sem fim. A não ser que a pessoa, querendo se curar, tome consciência destes padrões e daquilo que neles necessita ser modificado. É como afirma o próprio médico-psicoterapeuta e educador Claudio Naranjo:

Já que nossa condição é a daqueles em quem convivem simbioticamente um ser verdadeiro e um ser postiço ou falso ser – originado de nossa necessidade prematura de adaptação a um contexto social patogênico - a proposta de descobrir e dar expressão a nosso ser verdadeiro coincide com a da superação do ego através do autocohecimento e da modificação da conduta⁴⁶.

Mas por que e do que o ego necessita se defender? Ao nascermos, já encontramos à nossa volta todo um contexto delineado com uma família ou pessoas que nos acolhem e que, por sua vez, já possuem padrões psíquicos, sua cultura, seu jeito de ver e estar no mundo. Nas sociedades afastadas da Natureza, é frequente que os recém-nascidos sejam tratados num ritmo que geralmente não respeita seu tempo próprio e necessidades pessoais. Todos são tratados de igual maneira e submetidos às mesmas normas no espaço frio e impessoal das ci-

⁴⁶ NARANJO, Claudio. *Mudar a educação para mudar o mundo*. O desafio mais significativo do milênio. São Paulo: Esfera, 2005, pp. 180-181.

rúrgicas e assépticas salas de parto dos hospitais⁴⁷. Não bastasse a fria e padronizada recepção, a família e, posteriormente, a Escola seguem no trabalho de despersonalização da criança. Ora, o não atendimento das necessidades físicas e ou emocionais e espirituais de uma criança faz com que a mesma desenvolva estratégias de sobrevivência que lhe permitem a adaptação ao “novo mundo”.

Estas estratégias, numa explicação simplificada, são o que chamamos ego. Digamos que uma criança tenha a felicidade de ter suas necessidades básicas de alimentação, cuidados e de afeto atendidas. Essa criança não teria ego? Não necessitaria desenvolver mecanismos de sobrevivência? Ora, para um ser acostumado ao aconchego, à segurança e relativa previsibilidade do útero materno, nascer já é em si um sofrimento. Já começa a necessidade do trabalho de adaptação, surgem a insegurança, o medo, o desconforto, tem que respirar por si, tem que dar um jeito de sugar, e por aí vai. Isso sem contar aqueles que já começaram a sofrer na barriga de mães mal alimentadas, maltratadas, recebendo doses e mais doses diárias de substâncias químicas, provenientes da angústia, da raiva, de drogas e de outros infortúnios. Tudo isso irá forçando o pequeno ser a dar seu próprio jeito para sobreviver. E o ego vai sendo formado. A criança chora, até que a mãe ou quem se disponha a atendê-la aprenda a diferenciar o choro manha do choro fome, do choro cólica, etc. Como será que a criança se sente? E assim o ego vai se formando... vão sendo estruturados os mecanismos de sobrevivência. E surge a necessidade de defesa, do não atendimento ou do atendimento ineficaz, do medo, do frio, da fome, etc. E se a criança for totalmente atendida em suas necessidades? Mas quem é que dá conta de atender totalmente às necessidades de alguém? Às vezes nem sabemos do que necessitamos para sermos felizes, para vivermos bem. Para ilustrar, cabe citar a canção de Renato Russo: “Seus pais são crianças como você. O que você vai ser quando você crescer”.

47 Os danos, muitas vezes irreversíveis, provocados pela patologização da gestação e da consequente medicalização do parto têm levado alguns profissionais da saúde a repensar as condições, muitas vezes desumanas, em que se dá a grande maioria dos partos. Le Boyer e Michel Odent são hoje alguns dos expoentes deste movimento pela humanização do parto.

Assim, pais não atendidos satisfatoriamente, por sua vez, atendendo insatisfatoriamente seus próprios filhos, que repetirão o esquema dos eternos aprendizes. Mesmo porque não há pais perfeitos, nem filhos perfeitos. Isso não quer dizer que não devamos nos esforçar, mas devemos ter a clareza de que por mais dedicados e zelosos que formos não daremos conta de atender a todas as necessidades de nossos filhos, nem de ninguém. E ainda temos que considerar a influência decisiva do “contexto social patogênico”, no interior do qual somos recebidos e no qual temos que aprender a sobreviver.

Assim como a vida que levamos, na maioria dos casos, não é muito saudável, dissociados de nós mesmos e da Mãe Terra, esquecidos da nossa natureza espiritual, transformados em meros consumidores físicos e psíquicos, seguimos desenvolvendo nossos mecanismos de sobrevivência e de defesa. E sendo a visão que temos sobre nós mesmos e do mundo em que vivemos uma visão distorcida, porque se “o olho está doente, o corpo inteiro fica na escuridão”, construiremos todo o nosso edifício em cima da ilusão. As ilusões egoicas, com seus medos e apegos, buscando fora de nós o que só pode ser encontrado em nós mesmos, culpabilizando o mundo, os outros e nos vitimizandoo. E segue o ego se formando, e se apropriando de tudo o que está à sua volta, até da Religião, transformando-a em religião. Não mais um instrumento de autoconhecimento, de autotransformação, de Re-ligação, mas mero expediente de acomodação das consciências, de conformismo, de deslocamento das grandes questões existenciais para o “além” e de nossas responsabilidades para “os deuses”. “Ópio do povo”, já dizia Karl Marx.

Carente por natureza, faminto de reconhecimento, desejoso de aplausos e elogios e sofrendo de complexos de inferioridade, o ego se agarra a tudo o que vê e se traveste de arrogante, de “sábio”, de forte, quando não passa de mero fantoche de memórias passadas, de dores não curadas, feridas não cicatrizadas, sendo a maior delas a perda da consciência de si. A perda da nossa Humanidade. Humanidade que

nos diviniza. E a maior das perversidades é a ilusão de que possuindo coisas e pessoas seremos felizes. E nos agarramos individualística e desesperadamente a títulos acadêmicos, carros, compulsão alimentar e sexual, religião, dinheiro, beleza física, julgando erroneamente que nossas carências serão saciadas. Os apegos que só fazem piorar a nossa situação e dificultar a hora de encarar a certeza da inevitável morte. Adoentados que estamos, nos apegamos a absolutamente tudo, inclusive ao próprio sofrimento e às memórias passadas que nos fazem sofrer.

Com a ilusão de que podemos modificar o passado, inconscientemente vivemos “atualizando” as situações dolorosas, traumáticas, repetindo, sem parar. Não é à toa que Freud já dizia que neurose é compulsão à repetição. Ora, em relação às dores do passado, só nos resta uma alternativa: re-significar os acontecimentos. Algo como uma re-leitura de si mesmo. E isso só é possível a partir do momento em que decidirmos pela cura, silenciando para ouvirmos a nós mesmos. É quando o ego é afastado do comando e é iniciado ao aprendizado. Assim, desidentificando-nos de nossas dores, somos mais do que nossa própria autobiografia, podemos começar a ver todas as coisas de uma nova maneira. Não mais do ponto de vista de refém do passado, de memórias dolorosas, que busca desesperadamente por atenção, por reconhecimento, por migalhas de afeto, mas do olhar do autor de sua própria História, que quer curar-se, que busca compreender o que a Vida, Grande Mestra, tem a nos ensinar com todos os acontecimentos da nossa História. Aí então não necessitaremos mais gastar tanta energia para nos defender, para parecer aos olhos dos outros o que querem que sejamos. Não faremos mais questão de ter razão. Seremos fortes, dentro da nossa fraqueza. Fortes porque somos capazes de re-inventar-nos a cada dia. Não mais haverá necessidade de ostentação, de disputas de qualquer natureza, de medos, de síndromes, de mentiras. Poderemos, enfim, nos olhar frente a frente. E olhando para os lados veremos no Outro não mais a velha ameaça

ao nosso ego, mas o companheiro de jornada. Educando-nos, agora sim, poderemos colaborar com a Educação de Outros. Afinal, “o ego não pode ensinar nem aprender”⁴⁸

Fôssemos buscar testemunhos místicos de todas as épocas e em todas as partes, do ocidente ao oriente, encontraríamos sempre e indubitavelmente a mesma questão central: o desapego, a necessidade de vencer-se a si mesmo. Em outros termos as práticas de autoconhecimento, objetivando a autotransformação pela educação do ego⁴⁹, o “senhor da ilusão”.

É interessante notar que esta hercúlea tarefa da educação do ego permeia ainda hoje muito dos rituais religiosos, apesar do acentuado materialismo espiritual, do distanciamento da Fonte. Nas experiências religiosas provenientes das Tradições Africanas, por exemplo, temos a feitura de santo no Candomblé e a saída de camarinha na Umbanda, que exigem um período de total recolhimento por parte do “neófito”. É o tempo do silêncio, da escuta de Si, da manifestação do Sagrado que em todos nós habita. As Igrejas conservam a prática dos “retiros espirituais”, algo que em sua origem é um momento especial de reclusão “no deserto” para que a pessoa possa conhecer-se mais, escutar-se e em escutando-se “ouvir O Espírito”. Nas tradições Indígenas encontramos também movimentos semelhantes, a exemplo dos refúgios na floresta.

Em algumas tradições, como no Budismo e no Hinduísmo, por exemplo, a questão da educação do ego, ou cura da criança ferida, é mais visível ainda e se revela em suas próprias manifestações do Sagrado, em suas histórias e iconografias religiosas. É nas Tradições Místicas das religiões que iremos encontrar de maneira mais explícita a fundamental questão da necessidade de cura, superação do ego. É só procurar que encontramos de maneira velada ou explícita ensinamentos e orientações a respeito de como colocar o ego em seu devido lugar.

48 SHAH, Idries. *Aprender a aprender*. Psicologia e espiritualidade no caminho sufi. Ed. Roça Nova, Rio de Janeiro, 2011, p.163.

49 No budismo e em outras tradições, fala-se em morte do ego. Com este mesmo sentido, no cristianismo recorre-se ao uso da palavra mortificação.

Considerações finais

Conforme já citado no presente artigo, o resgate da natureza espiritual das religiões passa por dois movimentos: um mais racional, intelectual, e outro mais subjetivo, intuitivo e abstrato. O segundo é condição *sine qua non* de realização do primeiro. O ego não possui uma visão distorcida apenas de si mesmo; tudo à sua volta é igualmente desfocado. Porque ameaçados, real ou imaginariamente, nos defendemos e, na desesperada ânsia por uma segurança, que na realidade não existe, pois a morte nos espreita a cada momento, nos fechamos e, fechando-nos, deixamos de aprender, de mudar, de nos transformar. E seguimos à cata de responsáveis, de culpados, de inimigos, idem, idem, idem⁵⁰. E aí tanto faz se o inimigo é o negro, o branco, o índio, o pobre, o rico, o homossexual, deus ou o diabo. A visão continua distorcida.

Assim, se torna impossível repensar a religião ou o que quer que seja a partir de novos olhares, novos patamares. Continuaremos apegados às nossas velhas crenças, dogmas científicos, conceitos e categorias de pensamento. É por isso que esse é o principal momento do trabalho de resgate do processo de reespiritualização das religiões. Ao lado desta tomada de consciência temos o dever de buscar a Fonte, as Tradições Espirituais em suas origens, para podermos identificar a essência que, afinal, é comum a todas elas, ou seja, a sacralidade do Humano e do Cosmos, a sacralidade da Vida. E, olhando de perto, e para além da visão desfocada do ego, podemos então perceber que as propaladas fronteiras entre as religiões, manifestações culturais da Religião, e entre estas e a Ciência são praticamente inexistentes, questões meramente teóricas, didáticas, conceituais, de método. O objetivo comum é a felicidade, a cura para os nossos males, sendo o maior deles a ignorância. Ignorância primeiramente de nós mesmos, da nossa própria natureza, refletida na ignorância de tudo o que nos cerca. E daí decorre que “nenhuma intervenção externa tem a oportunidade

50 Nos moldes descritos por Carlos Drummond de Andrade no poema “O Homem, as Viagens”. Uma Ode aos processos de autoconhecimento.

de criar um mundo melhor, a não ser que se associe a uma profunda transformação da consciência humana”⁵¹. Os benefícios não serão poucos como a aceitação do diferente, a alegria diante do colorido que é a multiplicidade, formas variadas de ver, de sentir e pensar, podendo conviver harmônica e respeitosamente. Livres das amarras do ego, serão abertas a nós infinitas possibilidades pessoais e coletivas. A conquista de nós mesmos, da nossa liberdade de agir, sem a doentia canga do ego, sem o peso de um passado incompreensível a ser carregado nas costas; possibilitando-nos ampliar nossas infinitas possibilidades criativas. Integrando sensibilidade e intuição, racionalidade e objetividade, estaremos resgatando a Unicidade que nos é verdadeiramente natural. Não necessitaremos mais de políticas afirmativas, políticas de preservação dos recursos naturais, porque não haverá mais lugar para preconceitos, sejam eles quais forem, nem tampouco para corrupção, desmando, violências de todas as espécies, regimes políticos ditatoriais e todas as mazelas que nos afligem. O Humano terá voltado a sentir-se e saber-se Divino.

Olhando para nós mesmos, percebendo-nos na nossa incompletude e riqueza, nas nossas dores e alegrias, identificando o que em nós necessita ser transformado nesse contínuo Processo de Humanização, podemos começar a compreender nossa verdadeira natureza de seres transcendentais, projetados para a felicidade e a harmonia, seres sagradamente sociais, singulares no seu jeito de ser e estar no Mundo. Mundo que não é mais o Caos, mas o Cosmos⁵², prenhe de sentido. À Educação e à Religião cabendo a mesma tarefa fundamental⁵³: a re-sacralização do olhar, nos ensinando a “ver e rever de modo maravilhoso aquilo que, no dia a dia, subjaz à poeira do cotidiano”⁵⁴.

51 GUSDORF, Georges. Professores para que? Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 263.

52 Cf: ELIADE, Mircea. O sagrado e o profano. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

53 Naturalmente resguardadas suas especificidades tais como metodologia, linguagem, etc...

54 Definição da poeta Adélia Prado para a poesia.

Referências bibliográficas

- ÁVILA, Santa Teresa de. Caminho de perfeição. In: Obras Completas. Madri: Biblioteca de Autores Cristianos (BAC), 2012.
- BOGDANOV, Grichka et Igor. Deus e a Ciência: em direção ao metarrealismo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- BHAGAVAD GITA. A mensagem do mestre. São Paulo: Pensamento, 2001.
- CAMPBELL, Joseph. O poder do mito. São Paulo: Palas Athena, 2003
- DERRIDA, Jacques; VATTIMO Gianni. A Religião. O Seminário de Capri. São Paulo: Estação Liberdade, 1996
- ECKHART. O livro da Divina Consolação e outros textos seletos. Petrópolis: Vozes, 1999
- ELIADE, Mircea. O sagrado e o profano. São Paulo: Martins Fontes, 2001
- GOLD, Stephen Jay. Os pilares do tempo: Ciência e Religião na plenitude da vida. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.
- JUNG, Carl Gustav. Memórias, sonhos e reflexões. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- KUJAWSKI, Gilberto de Mello. O sagrado existe. Rio de Janeiro: Ática, 1994.
- MARIOTTI, Humberto. As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas-Athena, 2002.
- MORAES, Regis. Educação e Espiritualidade. Campinas: Ed. Centro Espírita Alan Kardec, 1982.
- NARANJO, Claudio. Mudar a educação para mudar o mundo. O desafio mais significativo do milênio. São Paulo: Esfera, 2005.
- OUSPENSKY, P. D.. Fragmentos de um ensinamento desconhecido: em busca do milagroso. São Paulo: Pensamento, 1993.
- PARADA, Carlos. Entre sentidos e saberes: a religião na educação universitária (um estudo de caso na UFF). Tese de Doutorado. Unicamp, 2006.
- SHAH, Idries. Aprender e aprender: Psicologia e espiritualidade no caminho sufi. Rio de Janeiro: Roça Nova, 2011.
- TRUNGPA, Chogyam. Além do Materialismo Espiritual. São Paulo: Cultrix, 1993.
- WEBER, Renée. Diálogos com cientistas e sábios: a busca da unidade. São Paulo: Cultrix, 1991.

Terecô, que religião afro-brasileira é essa?

Liliam Teresa Martins Freitas¹

1. Introdução

A cidade de Codó, no interior do Maranhão, geralmente é associada ao terecô, religião afro-brasileira que se tornou conhecida nessa cidade e que fez com ela ficasse famosa como a “*capital da magia negra*”, mesmo com a maioria de sua população se autodeclarando católica. Na história da cidade, pais e mães de santos são personagens conhecidas.

Nos estudos das religiões de matriz africana no Maranhão, o Tambor de Mina é mais pesquisado, por ser cultuado em São Luís, capital do estado, oposto ao terecô, nessa relação dicotômica capital versus interior, em que o primeiro polo é privilegiado em detrimento do outro. O tambor de mina, privilegiado pelos pesquisadores, foi considerado mais “puro”, diferentemente do terecô, considerado mais sincrético, mais impuro. Assim, o terecô, religião afro-brasileira tradicional de Codó, carece de mais estudos para se possa conhecê-la e desconstruir diversos preconceitos contra ela e os codoenses.

Esse texto está estruturado da seguinte forma: a primeira parte visa contextualizar histórica e socioculturalmente Codó, cidade em que o terecô ganhou fama. Em seguida, trata das versões do nome Codó para a cidade. Depois, aborda a fama de Codó por sua religiosidade afro-brasileira com destaque o terecô, que mantém relações com umbanda e candomblé. Na penúltima parte, a discussão sobre o fato de o terecô, religião

¹ Mestre em Educação, pela Universidade Federal Fluminense. Pedagoga e Professora efetiva do Instituto Federal do Maranhão. Especialista em Cultura Afrobrasileira pela Faculdade Internacional Signorelli. Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – Neabi, Campus Codó e Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira - PENESB/UFF. E-mail: liliam.freitas@ifma.edu.br.

afro-brasileira tradicional de Codó, ainda ser um objeto de pesquisa relegado por pesquisadores. E, por fim, a relação dessa religiosidade com as legislações desde o Brasil Colônia a um Estado que formalmente é laico.

2. Contextualização histórica e sociocultural da cidade de Codó-MA

Codó é um município do estado do Maranhão, criado pela Lei Estadual n.º 133, de 16 abril de 1896², sancionada pelo governador Alfredo da Cunha Martins (MACHADO, 1999), localizado na região Nordeste do Brasil. A população estimada do estado, em 2014, era de 6.850.884 habitantes, e a de São Luís, a capital do estado, é de 1.053.919 habitantes. Codó³ está a 290 km de São Luís, e 170 km da capital do Piauí, Teresina. O município codoense está entre as cidades do estado com mais de 100 mil habitantes, com uma população estimada de 119.962 em 2014, e é o sexto município mais populoso do Maranhão.



Imagem 1: A cidade de Codó no mapa do Maranhão. Extraído do site: <http://webcarta.net>

2 Codó foi elevada à categoria de vila em 1833.

3 Pela proximidade geográfica, Codó se relaciona mais com Teresina, capital do Piauí, do que com São Luís, que está mais distante.

Todavia, essa posição de sexta cidade mais populosa despenca para 67º no estado em relação ao IDH⁴ – Índice de Desenvolvimento Humano – Municipal de 2010, que é de 0,595 e está na faixa de IDHM baixo (aquela que varia entre 0,5 e 0,599), de acordo com a pesquisa divulgada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 2013. Esse índice em 1991 era de 0,301 e em 2000, de 0,400. Codó na escala nacional ocupa a 4255^{a5} posição entre os 5.565 municípios brasileiros. Essa posição de Codó está imbricada com o Maranhão⁶, estado que ocupa a 26ª posição, penúltima, entre as 27 unidades federativas brasileiras, segundo o IDHM (Desenvolvimento Humano), que em 2010 estava em torno de com 0,639, na faixa de IDHM médio (que varia entre 0600 e 0,699). Esse índice é uma medida composta de indicadores de longevidade, educação e renda, e varia de 0 a 1 – quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

A dimensão que mais contribuiu para o IDHM do Maranhão e do município de Codó foi a longevidade, com índices de 0,757 e de 0,754, seguida de renda, com índices de 0,612 e de 0,568, e, ainda, educação, com índices de 0,562 e de 0,492, respectivamente. É importante destacar que o IDHM de educação é baixo nos dois. Os dados sobre educação de Codó divulgados pelo PNUD apontam: 91,40% de crianças de 5 a 6 anos na escola; 78,23% de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental; 39,65% de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo; e 25,52% de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo. Entre 1991 e 2010, essas proporções aumentaram, respectivamente, em 57,36 pontos percentuais, 67,17 pontos percentuais, 33,78 pontos percentuais e 21,79 pontos percentuais.

Ainda segundo o PNUD, no que tange à renda, 44,04% da popula-

4 A pesquisa foi elaborada a partir do *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013*, divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA e Fundação João Pinheiro - FJP, com dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010.

5 Nesse ranking dos municípios, o maior IDHM é 0,862 (São Caetano do Sul, SP) e o menor é 0,418 (Melgaço, PA).

6 Nesse ranking dos estados e distrito federal, o maior IDHM é 0,824 (Distrito Federal) e o menor é 0,631 (Alagoas).

ção são pobres⁷ e 25,07% são extremamente pobres⁸, mais da metade da população é de baixa renda. A renda per capita média de Codó cresceu 129,40% nas últimas duas décadas, de R\$ 119,20, em 1991, para R\$ 150,53, em 2000, e para R\$ 273,45, em 2010. No estado, o índice Gini, que mede o grau de concentração de renda, mostra que esse aumento na renda não significa uma distribuição dela, pois não houve significativa variação dele – em 1991, era de 0,52, em 2000, passou para 0,61 e o mais recente é 0,57, em 2010. O Gini varia de 0 a 1, sendo que 0 (zero) representa a situação de total igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda, e o valor 1 (um) significa completa desigualdade de renda. Uma tradução do quadro trazido por esses números é realizada por Ferretti (2001, p. 65): “apesar de ser um dos principais municípios maranhenses, é carente nas áreas de educação, e saúde e serviços urbanos apresentam serias deficiências”.

Outro aspecto de grande relevância está no fato de que a maioria da população do estado, assim como a de Codó, é (se autodeclara) negra. De acordo com os dados do Censo do IBGE, o Maranhão possui cerca de 75,2 % de população negra⁹ e é o segundo estado¹⁰ com maior número de comunidades remanescentes de quilombos¹¹. E em Codó 83% da população de 118.038 mil pessoas que se autodeclaram negras: os pretos 15.498 e os pardos, 84.435, o que totaliza 99.933 mil

7 Renda domiciliar per capita inferior R\$ 140,00.

8 A renda dos extremamente pobres não consta no Atlas.

9 Como ocorre na maioria dos países latino-americanos, as pesquisas do IBGE fazem uso da autoclassificação por parte de quem responde aos levantamentos, tanto por amostragem como nos censitários. O sistema de classificação do IBGE atualmente é composto de cinco categorias: branca, preta, parda, amarela ou indígena.

10 Primeiro a Bahia (com 229), Maranhão (112), Minas Gerais (89) e Pará (81). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12396&Itemid=684%20Acessado%20em%2007/04/2011>. Há divergências quanto a esses números, até hoje não há certeza sobre o número de comunidades quilombolas existentes no Brasil, segundo a Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em:

<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=857:quilombolas&catid=51:letra-q>.

11 A Constituição Estadual do Maranhão, promulgada em 1989, reconhece às comunidades quilombolas o direito à propriedade da terra no artigo 229. Essa garantia é fruto da luta do movimento negro. Os títulos foram outorgados pelo governo do estado por meio do Instituto de Terras do Maranhão (Iterma).

negros, seguidos de 16.739 brancos, 1.262 amarelos e 104 indígenas (IBGE, 2010). Dessa população codoense, 81.043 mil moram na zona urbana, e 37.029 mil na zona rural.

Codó está situada no cerrado, região dos Cocais, que foi um dos três polos nos quais se concentrou o comércio e distribuição de africanos escravizados (MACHADO, 1999). Costumeiramente, sem crítica, usamos expressões como a “chegada” de escravizados ou que “chegaram”¹², encontradas em diversos livros, como o do historiador Machado. Contudo, os africanos escravizados sofreram um processo de deslocamento forçado da África para a América, chamado de *diáspora africana* (HALL, 2003). A introdução mais intensa dos escravizados africanos em Codó ocorreu no período de 1780 a 1790 para trabalhar na agricultura. Aumentava a demanda pela mão de obra escrava com o fluxo dos lusitanos que procuraram estabelecer-se à margem esquerda do rio Itapicuru, onde ficam as terras férteis para o cultivo e exploração de produtos agrícolas. Na região já existiam os indígenas, chamados de Barbados e Guanarés, considerados os primeiros habitantes (MACHADO, 1999).

A cultura do algodão muito se desenvolveu ao longo do rio Itapicuru, devido à boa qualidade dos solos e ao clima da bacia apropriada para esse cultivo. Em 1920, a lavoura de algodão ocupava cerca de 99% da área cultivada em Codó e municípios vizinhos (FERRETTI, 2001). Codó foi a maior produtora de algodão do Maranhão durante o auge da fábrica de tecidos, mas o parque fabril começou a entrar em declínio e encerrou seus trabalhos em 1962 (ALHERT, 2013). Essa decadência tem impacto nas cidades do Vale do Itapecuru, como Codó (MACHADO, 1999). Após esse auge, Codó entra em estagnação econômica, situação que é amenizada pela abertura de uma fábrica de cimento, em 1974, mas que não absorve tamanha mão de obra como antes era empregada pela indústria têxtil (GUIMARÃES, 1991 apud FERRETTI, 2001).

12 Machado (2012) também usa imigração que incorre no mesmo erro de chegada “O período forte da imigração africana em Codó aconteceu a partir de 1780, vinham para trabalhar na agricultura” (p. 140).

Estudar a história local de Codó é um desafio porque há poucas fontes. Mundicarmo Ferretti (2001) cita pesquisadores, jornalistas e padres, entre os quais o único trabalho mais historiográfico é o de José Batista Machado¹³, já que, segundo Ferretti (2001), o livro *Codó, história do baú*, publicado em 1999, é a obra mais completa sobre Codó. Machado nessa pesquisa é uma referência, mas é preciso questionar as suas narrativas, o que elas contam e a relação delas com a elite local. Nessa obra, o historiador apresenta nomes de pessoas consideradas importantes na história de Codó, entre elas, estão pais e mães de santo, coronéis, políticos, médicos, professores, além de tratar da fama da cidade como “capital da magia negra”, do terecô, do folclore local, da colonização da região e da presença dos escravizados. O segundo livro do Machado é *Imaginário codoense*, de 2012, no qual traz narrativas em que Codó é o centro das atenções ouvidas ou vividas pelo pesquisador e escritor, e personagens como rezadeiras, terecozeiros, guias espirituais, bruxa, serpente, além da fábrica de tecelagem e ferrovia.

A perspectiva desse autor é a de apresentar a fábrica de tecidos e estrada de ferro como símbolos de um passado glorioso de desenvolvimento econômico e progresso da cidade no período em que Codó se destacou no cenário estadual e nacional. Uma crítica feita por Ahlert (2013) é que os negros são aludidos como importante força de trabalho, mas o progresso e o desenvolvimento da cidade como a fábrica de tecidos e estrada de ferro são apresentados como resultado do fazer de grandes homens brancos. Machado (1999) refere-se aos indígenas como “silvícolas” não civilizados, selvagens, ferozes e, por isso, um empecilho à colonização da região.

Fora dessa narrativa oficial pós-abolição estão a pobreza e os conflitos violentos no campo, estes que expulsaram os pais e mães de santos para a cidade de Codó, e as relações entre brancos e negros que

13 Machado é escritor e historiador nascido em Codó. Entre 1950 e 1980 residiu no Rio de Janeiro, onde cursou história no Instituto Lafayette de Filosofia. Retornou a Codó em 1988 (AHLERT, 2013).

não são abordadas. Nesse discurso do historiador – e que parece um discurso da elite local – vemos a construção de ideais que tratam a cidade como detentora de um passado que era mais próspero e melhor, e que já não existe mais:

Como no relato de Abreu (2010), é recorrente ouvir referências ao passado da cidade como o momento em que ela possuía maior número de estabelecimentos comerciais e de serviços de entretenimento à disposição dos moradores. O passado é rememorado como o tempo da prosperidade econômica que se encarnava na Fábrica de Tecidos e na Estrada de Ferro, nos cinemas e nos bailes sociais majestosos. A atual Codó é a cidade do “já teve” – ela possuiu todos estes estabelecimentos e serviços, que hoje não existem mais (AHLERT, 2013, p. 63).

Nessas narrativas, há o mito da origem, e Codó é apresentada como resultado do encontro das três raças: os índios, os negros e os brancos (portugueses e sírio-libaneses¹⁴). É a ladainha (SCHWARCZ, 2012), a fábula das três raças (DAMATTA, 1986). Para DaMatta, esse “triângulo racial” impede uma visão histórica e social da formação da sociedade brasileira. Acreditar neste mito é aceitar sem muita crítica a ideia de que esse encontro entre esses contingentes humanos, negros, índios e brancos se deu “de modo espontâneo, numa espécie de carnaval social e biológico” (DAMATTA, 1986, p. 46). O mito esconde que esse encontro foi violento e envolveu a vinda dos europeus, o genocídio das populações indo-americanas e a escravidão de populações africanas (FERREIRA, 2009), numa sociedade hierarquizada instituída por portugueses brancos e aristocráticos, e que foi formada dentro de um quadro rígido de valores discriminatórios (DAMATTA, 1986).

Esse mito da mistura de raças oculta a profunda injustiça social contra negros e indígenas, pois situa no biológico uma questão pro-

14 Eles começaram a chegar a partir de 1887, atraídos pelo comércio, destacaram-se assim nessa área, e nos cargos políticos da cidade (MACHADO, 1999).

fundamente social, econômica e política. Esse mito produz a crença no caráter mestiço da nacionalidade brasileira que se desdobra em outro mito, o da democracia racial (GUIMARÃES, 2012).

De fato, é mais fácil dizer que o Brasil foi formado por um triângulo de raças, o que nos conduz ao mito da democracia racial, do que assumir que somos uma sociedade hierarquizada, que opera por meio de gradações e que, pode admitir, entre o branco superior e o negro inferior, uma série de critérios de classificação (DAMATTA, 1986, p. 47).

No livro *Imaginário codoense*, Machado menciona os missionários jesuítas e os capuchinhos italianos como baluartes da civilização brasileira que deixaram as suas heranças culturais (MACHADO, 2012, p. 5). Na mesma obra, o autor trata da abolição da escravatura como um fato que causou efeitos negativos na produção agrícola do algodão, do milho, do arroz e da mandioca na Vila do Codó, que foi sensivelmente ameaçada. Esse discurso mostra-se a favor da elite local que tinha escravizados. Em outro trecho, o historiador mostra desconhecimento do trabalho escravo ao colocar que era uma felicidade ser mucama em contraste com a lavoura: “as negras preciosas eram escolhidas para servirem de mucamas às sinhazinhas. Trabalhavam e dormiam na Casa Grande. Que felicidade!” (MACHADO, 2012, p.137).

Esse discurso se mostra também ambivalente quando Machado (2012) coloca que em Codó, cidade em que os negros constituem um pouco mais de 80% da formação da população, há uma minoria “preconceituosa, bestial e reacionária” em desapreciar o elemento de pele negra, que tanto contribui para o desenvolvimento do país (MACHADO, 2012, p. 137-136). Ainda segundo o autor, a chamada classe alta está em um lugar diferenciado da classe baixa: a primeira está do lado da Prefeitura Municipal, em que ficavam os bem-nascidos, os endinheirados, os ocupantes de cargos relevantes; e, do lado adverso, estavam os negros, que viviam honestamente do seu trabalho, e que eram vítimas de preconceito, os excluídos da sociedade (MACHADO,

2012, p. 137-136). O historiador também fala que a Balaiada no Maranhão, grande movimento social, comandada por negros escravizados e alforriados, merece um apurado estudo. Este movimento teve como líder negro Cosme, figura ainda desconhecida no Maranhão.

As versões para o nome Codó

É muito frequente que não residentes de Codó, sobretudo, pessoas de outros estados, tenham curiosidade sobre a origem do nome da cidade. Isso é um assunto já tratado pelo historiador codoense Machado (1999). Este autor apresenta as diversas versões para explicar a denominação da cidade.

Machado (1999) situa que a mais conhecida e antiga versão ensinada na escola é que essa palavra teve sua origem em uma ave chamada codorna. No entanto, o historiador ressalta não acreditar nessa versão, porque tal espécie não habita a região. Outra possibilidade ressaltada por ele é a de que a palavra seja de origem indígena, assim como africana, já que pesquisadores afirmam que o nome Codó tem origem no Sudão Setentrional Africano, onde fica localizada a cidade Kodok, e de onde seriam alguns escravizados trazidos para Codó (FERRETI, 2014). Entretanto, a ausência de fontes sobre essas versões dificulta a sua credibilidade, assim como de outras que surgiram na tentativa de explicar a origem do nome da cidade.

Outra versão é a ligada ao francês Kodoc, afogado nas águas do rio Itapecuru, que corta a cidade, por volta de 1614, mas também não há evidências precisas sobre o fato (MACHADO, 1999).

Outra hipótese defendida pelo historiador e pesquisador Cesar Marques é a de que a cidade tomou o nome do rio Codó, que banha as suas terras, e que parece ser a mais aceita por Machado (1999).

4. A cidade famosa por sua religiosidade

A fama da cidade de Codó não vem por esta ter a sexta maior população do estado, de ser um dos principais municípios do Maranhão

e nem ainda pelo IDHM baixo, mas por sua religiosidade afro-brasileira. A cidade de Codó é muito religiosa, ganhou notoriedade ao ser considerada a “*capital mundial da feitiçaria*” ou “*capital da magia negra no Brasil*” (AHLERT, 2013; FERRETI, 2001, 2014), “terra de macumbeiros¹⁵”, “centro principal dos macumbeiros maranhenses” (MACHADO, 1999, p. 186-187). Essa fama é explorada pela mídia, que em grande parte a faz de maneira estigmatizadora e preconceituosa (AHLERT, 2013).

No entanto, a maioria da população, de acordo com o IBGE, declara-se católica (98.439) e participa, direta ou indiretamente, da religião afro-brasileira, evangélicos (13.162), umbanda e candomblé (650 indivíduos¹⁶), menor que a parcela de 3.921 que disse não ter religião. Mesmo em uma cidade atravessada por centenas de terreiros e que tem fama por sua religiosidade de afro-brasileira, os adeptos dessa, a maior parte, assumem-se como católicos, religião da maioria da população brasileira. Por isso, o número nos censos demográficos não corresponde à realidade (CUNHA, 2013).

Outra questão é que esse caminho para Deus pode não ser marcado pela exclusividade, como ser católico e umbandista, devoto de ogum e de São Jorge (DAMATTA, 1986), como no relato da professora Yramary, que conta que em Codó as pessoas participam de procissões de santos padroeiros organizadas por paróquias/igrejas e cortejo de Ogum e festas nos terreiros de Bitá do Barão (FERRETTI, 2001).

Contra as religiões afro-brasileiras, há perseguições de determinadas igrejas evangélicas que tentam afastar a população daquelas religiões, como revela um fato que aconteceu em 29 de dezembro de 1996 em Codó, em que a Assembleia de Deus organizou uma carreata pela cidade “convidando o povo para uma concentração evangélica na hora

¹⁵ Esse último termo relativo à macumba, que designa de forma genérica e muitas vezes as religiões de matriz africana e seus rituais, é também utilizado como de maneira pejorativa. Macumba aparece muitas vezes em Codó como sinônimo de terecô e parece que foi introduzido por Maria do Piauí. De acordo com análise de documentação, essa denominação não era usada pelos primeiros terreiros da região (FERRETTI, 2001).

em que deveriam se iniciar os rituais de terecô, dizendo que os tambores que iam tocar naquela noite mas que Codó era de Jesus” (FERRETTI, 2001, p. 64). Os tambores remetem ao terecô, na qual eles são utilizados, e que são estigmatizados como do demônio, por isso a afirmação dos evangélicos que iriam tocar na noite os tambores de Jesus.

Nessa mesma lógica de resistência à religiosidade afro-brasileira de Codó, cidade que lembra terecô (MACHADO, 2012), em 2012 foi colocado um portal na entrada da cidade em que está escrito “*Codó-MA - ‘cidade de Deus’. Seja Bem-vindo*”. Sendo esta uma tentativa de eliminar a associação da cidade com a religiosidade de matriz africana que passa a cidade, a qual, não raro, é interpretada de modo equivocado.

Nessa terra que pulsa religiosidade, de cristãos e terecozeiros, a figura mais famosa da cidade é Wilson Nonato de Souza, nome de batismo do pai de santo Bitá do Barão¹⁷ de Guará, Comendador da República do Brasil condecorado pelo presidente José Sarney, em 1988. Um dos pais de santo mais conhecidos no Brasil e do Maranhão, ele tem centenas filhos de santo, mais de 400 (MACHADO, 1999), e mais de 500 em diferentes partes do Brasil (AHLERT, 2014). Muito procurado por prefeitos, vereadores, deputados, empresários e pessoas comuns para resolver problemas financeiros, de doenças e sentimentais. De acordo com Machado (1999), Bitá do Barão tem 102 anos, visto que teria nascido em Codó, no dia 10 de julho de 1912, idade que é contestada. Esse pai de santo aos 5 anos já era iniciado na umbanda, realizando trabalhos espirituais na mata do povoado do Santo Antônio dos Pretos. Bitá do Barão trabalha com as duas linhas, a branca e a negra – grosso modo, a primeira é o bem e outra é o mal, mas essa divisão também é controversa (FERRETTI, 2001, 2014).

17 O nome de Barão é devido um de seus guias ser o Barão de Guará. O pai de Santo Bitá do Barão foi homenageado pela escola de samba maranhense Turma do Quinto como enredo “No terreiro Maranhão, o Mestre é Bitá do Barão”, de Josias Filho e Luzian Filho, que foi a grande vencedora do Carnaval maranhense 2014 e há oito anos não ganhava esse título. É fazendeiro e comerciante.

Além de Bitá do Barão, Machado (1999) apresenta outros pais e mães de santo entre os nomes de pessoas consideradas importantes na história de Codó, que reportam à fama da cidade como “capital da magia negra”, como: Maria Silva Lima, umbandista conhecida como Maria Piauí, chamada de Mãe Carinhosa, oriunda de Parnaíba-PI, que chegou à cidade em 1948 e fundou a Tenda ¹⁸Espírita Santo Antônio, em 04 de dezembro de 1949; Antonia Olinda de Almeida, conhecida como Antonina, “a matriarca dos macumbeiros, a primeira de todos” (MACHADO, 1999, p. 190), nascida em Codó, viveu também em Santo Antonio dos Pretos, assim como Bitá, e sofreu perseguição da polícia pelo culto africano.

Para Ferreti (2001), não é possível precisar sobre a quantidade de terreiros existentes em Codó, pois há divergências nos números apresentados pelos autores: mais de 300 registrados na Delegacia Umbandista e de Cultos Afro-brasileiros, sediada na cidade (MACHADO, 1999), e 294 tendas e 109 quartos de santo, de acordo com a Associação de Umbanda, Candomblé e Religiões Afro-brasileiras de Codó e Região¹⁹ (AHLERT, 2013). Essa dificuldade se dá porque os terreiros se espalham pelo município em numerosas “salas de trabalho”, que funcionam em cômodos minúsculos, em casas cujas portas só se abrem para quem já sabe das coisas ou é levado por algum parente ou amigo, de uma casa simples com uma tenda pequena ao terreiro grandioso como o de Bitá (FERRETI, 2001).

5. Terecô: a religião tradicional afro-brasileira de Codó

A religião afro-brasileira tradicional de Codó é chamada de *terecô*, outra palavra que suscita curiosidade sobre seu significado. Acredita-

¹⁸ Tenda, terreiro, barracão e salão são sinônimos e remetem aos espaços onde acontecem os rituais do terecô (AHLERT, 2013).

¹⁹ De acordo com Ahlert (2013), não possuem CNPJ, que custa R\$ 954 reais, quantia considerada alta pelos pais de santos, o que os impede de participar de captação de recursos. A maioria dos pais de santo tem pouco dinheiro, provenientes de atividade na zona rural e de aposentadorias como trabalhadores rurais.

va-se que a palavra terecô poderia ter se originado da imitação do som dos tambores da Mata (terecô, terecô, terecô). De acordo com antropóloga e linguista Yeda Pessoa de Castro, a palavra seria de origem banto e teria o mesmo significado que o Candomblé – louvar, celebrar pelos tambores. O terecô é conhecido também como Encantaria de Barba Soera (ou Barbara Soeria), tambor de Mata ou mata, uma possível referência a sua origem rural (FERRETTI, 2014), e, às vezes, Brinquedo de Santa Bárbara e Verequete (ARAÚJO, 2014).

A origem do terecô é permeada por controvérsias e discussões, por ser difícil precisar, visto que faltam trabalhos historiográficos (FORTES apud ARAUJO, 2014). As informações são baseadas em poucas pesquisas que utilizam testemunhos de pais e mães de santo (BRANDIM, 2012). De acordo com Ferretti (2001, 2014), tudo indica que o terecô é uma manifestação originada de práticas religiosas de escravizados das fazendas de algodão²⁰ de Codó e suas redondezas, mas só se tornou mais conhecido depois que se desenvolveu na cidade de Codó. Os negros realizavam seus rituais religiosos na “mata do coco” (babaçu), longe da vista dos senhores, e em um período, após a abolição da escravatura, em que ocorreram os primeiros contatos com os indígenas locais, seus mitos e ritmos foram se hibridizando (BRANDIM, 2012, p. 46- 47). Os rituais eram praticados às margens da Lagoa do Pajeiro (hoje desaparecida), às escondidas da polícia, com quem entravam frequentemente em conflito na cidade.

Alguns estudiosos como Araújo (2014) e Machado (1999) apontam a comunidade quilombola Santo Antonio dos Pretos como núcleo onde começou o terecô, provavelmente a partir dos fins do século XIX. Essa comunidade foi objeto de estudo pela primeira vez por Costa Eduardo, que realizou a pesquisa de campo na década de 1940. Segundo esse pesquisador, não se praticava a magia negra de que eram acusados, pois não havia nesse povoado nenhum especialista nem em

²⁰ Na região de Codó, estimam-se sete mil deles em meados do século XIX, que trabalhavam no plantio do algodão (BRANDIM, 2012).

magia negra/feitiçaria nem em magia curativa (FERRETTI, 2001). Essa religião era chamada de pagé, dada em Santo Antônio ao terecô. Essa denominação se deve ao fato de a cidade de Codó ter surgido em área que foi muito habitada por indígenas – a palavra pajé é de origem tupi (FERRETTI, 2014). Essa denominação de pagé ou pajé ao terecô pode significar a existência nele de mais sincretismos com a cultura indígena do que a do tambor de mina jeje ou nagô.

O terecô de Codó é uma das formas mais sincréticas da religião afro-brasileira, por isso, a antropóloga Mundicarmo Ferreti (2001, 2014) se refere a ela como “outra religião afro-brasileira”. Sua matriz africana é ainda pouco conhecida, apesar de exibir elementos jeje e alguns nagô, sua identidade é mais afirmada em relação à cultura banto (angola, cambinda) e sua língua ritual é, principalmente, o português. Nele são cultuados voduns africanos jeje-nagô (como Averequete, Sobô, Ewá), muito conhecidos no Tambor de Mina da capital, os transes ocorrem principalmente com “voduns da Mata” ou caboclos comandados pela entidade Légua Bogi Boá da Trindade.

Sérgio Ferretti (1995), na obra *Repensando o sincretismo*, realiza uma análise da literatura sobre sincretismo, em que há muita produção, mas existe pouco acordo, inclusive posições antagônicas como: estudiosos que acreditam que houve sincretismo entre religiões afro-brasileiras; e outros que negam e evitam até a utilização desse termo. Para Munanga (1989 apud FERRETTI, 1995) há erros dos dois lados em não analisar o conceito nem a realidade. Para Ferretti (1995), apesar dos aspectos pejorativos que prevalecem, o sincretismo é um fenômeno que existe em todas as religiões, está presente na sociedade brasileira e assume características diversificadas e deve ser analisado, quer gostemos ou não.

Aqui, o sincretismo é pensado como uma forma encontrada pelos africanos e descendentes que passaram a cultuar deuses africanos/orixás disfarçados de santos católicos²¹, conforme a percepção de Ro-

21 A partir da década de 1970, nos terreiros de candomblé em São Paulo surge a “dessincritização”, que constitui um movimento de pais e mães de santos que objetiva eliminar símbolos

ger Bastide (apud FERRETTI, 1995). Esse “disfarce” era necessário numa sociedade em que o Catolicismo era a religião do branco, do Estado e era considerada superior. Sincretismo é entendido nesse contexto: “O desfecho histórico de todo choque entre deuses foi determinado por aqueles que impunham as melhores armas e não por aqueles que possuíam os melhores argumentos” (BERGER; LUCKMAN, 1985, p. 148 apud FERRETTI, 1995, p. 17). O sincretismo com o catolicismo está nessa relação de poder, em uma sociedade escravocrata e católica. Há também outras relações com a religiosidade indígena que está no terecô e, com o próprio catolicismo.

Da zona rural para a sede do município de Codó, os terreiros devem ter aparecido nas primeiras décadas do século XX. O terecô saiu das matas para as tendas e barracões na cidade, e esse deslocamento foi causado por conflitos agrários e a expulsão dos trabalhadores do campo (AHLERT, 2013). O terecô só se tornou mais conhecido depois que se desenvolveu na cidade de Codó, por isso é considerada a religião afro-brasileira tradicional deste município. Ele é bastante difundido na capital e interior do Maranhão e encontrado em terreiros de estados vizinhos (FERRETTI, 2014). Além do terecô em Codó, há a umbanda, que foi introduzida pela mãe de Santo Maria do Piauí na década de 1930, e o candomblé, em meados da década de 1980, de quando datam os primeiros indícios de que foi fundada a primeira casa de candomblé da cidade.

O terecô mantém relações com outras religiões afro-brasileiras. Nos últimos anos, muitos terreiros de Codó têm introduzido no terecô tradicional elementos da Umbanda, quimbanda²², passando a cultuar Exu e Pombagira, Candomblé. Essa mudança tem sido apontada pelos mais tradicionalistas como responsável pela associação do terecô (religião) à magia negra. Essa associação dá notoriedade à cidade, mas e práticas do catolicismo nas religiões de matriz afro. Esse movimento rejeita o sincretismo afro-católico e defende que os pais de santos devem ser contrários ao sincretismo (FRY, 1984 apud FERRETTI, 1995).

²² Ela faz parte da umbanda e cultua principalmente Exu e Pombagira, o primeiro associado ao demônio e a outra ao pecado (mulher de cabaré), visto como da linha negra (FERRETTI, 2001). Tornaram-se muito procuradas por camadas mais abastadas como políticos que podem pagar pelos trabalhos, pois elas são apresentadas como as que ajudam “quem dá mais”.

nega o seu caráter religioso e afasta pesquisadores (FERRETI, 2001, 2014). Essa fama está relacionada à projeção fora do Estado de dois pais de santo, Maria do Piauí (já falecida), chamada de “mãe caridosa” (MACHADO, 2012), Bitá do Barão, que nem sempre tem relação com a realidade de “trabalhos para o mal” (FERRETI, 2001. p. 105), além da “Lady do umbandismo”, Antonina (MACHADO, 2012, p. 4). Essa denominação de Codó como capital da magia negra enfatiza a realização de trabalhos ‘para o mal’ com Exu, identificado com o demônio, como é veiculado pela mídia. Nela, Bitá é apresentado como o que faz magia negra, trabalho para o mal, mas é silenciado o lado curador (especialista em magia curativa) e caridoso.

A posição de Fortes (2008, p.47 apud ARAUJO, 2014) é a de que as práticas rituais do terecô, manifestação religiosa de descendentes de escravizados em Codó, vêm sendo esquecidas, na última metade do século XX, e não se coadunam com a sociedade urbana atual. No entanto, Araújo (2014, p. 3) coloca que “foi com a umbanda que o terecô encontrou uma forma de ‘traduzir-se’ numa versão de caráter mais moderna”, combinando-se assim à sociedade codoense urbana. Ainda de acordo com esse pesquisador, foi com essa ligação do terecô com a umbanda, na qual muitos terecozeiros passaram a utilizar a denominação umbanda para descrever suas tendas mesmo sendo terecô, que deixaram de ser mais perseguidos. Esse autor acredita que a simbiose com a umbanda pode ter contribuído para a resistência de alguns elementos do terecô, inclusive como uma estratégia diante da perseguição policial, sem a qual, talvez, mais elementos do terecô tivessem se perdido, o que ele chama de umbandização do terecô. Os terecozeiros, além de adotar outra denominação afro-religiosa, filiaram-se a federações de Umbanda, já que a religião é mais conhecida e objeto de menor preconceito. Dos terreiros da cidade, praticamente todos se autodenominam de umbanda. Ser umbandista não era apenas ter uma religião, era ascender socialmente e poder encontrar pessoas no terreiro, inclusive de classe alta (FERRETI, 2001).

Mas ainda não se pode falar de uma candombleização²³ do terecô da mesma forma que aconteceu com a umbanda, porque há poucos terreiros de candomblé em Codó: quatro que se identificam como candomblé (ARAÚJO, 2014), cinco tendas que se definem como de candomblé, quatro delas trabalham também com encantados do tambor da Mata e Mina (AHLERT, 2013).

É preciso ressaltar que as manifestações culturais e religiosas são dinâmicas, que o terecô, que teve origem na zona rural de Codó, é diferente do realizado na área urbana. Poucos iniciam sua festa grande com o cântico de abertura do terecô tradicional, como é o caso da Tenda Espírita Raio Solar do paidesanto Domingos Paiva ou da Tenda Espírita de Umbanda Rainha Yemanjá de Bitá do Barão²⁴ (FORTES, 2008 apud ARAÚJO, 2014), os expoentes do terecô codoense (SULIVAN, 2000 apud ARAÚJO, 2014).

Devido à presença de diferentes religiões afro-brasileiras em Codó e como elas se relacionam, há dificuldades na definição clara de fronteiras entre elas, como existe na literatura. Existe a associação de Umbanda, Candomblé e Religiões Afro-brasileiras de Codó e Região. A antropóloga Ahlert (2013) disse que se angustiava com a dificuldade em classificar uma complexa realidade frente aos limites dos conceitos e categorias, e que muitos pais de santo se diziam terecozeiros e umbandistas e viam como sinônimos umbanda e terecô, já que todas as tendas de umbanda da cidade recebem entidades da mata.

Codó tornou-se uma “Meca” da religião afro-brasileira (FERRETI, 2014), uma cidade-santuário (BRANDIM, 2012) que se transformou nos últimos anos, semelhante a centros de peregrinação religiosa como Lourdes, Fátima, Canindé. Assim como nessas cidades, há em Codó diversas festas de santos e celebrações, que recebem milhares visitantes anualmente, dentre pais e mães de santos, filhos e filhas de santos, dentre outros de todos os lugares do país e de fora dele.

23

24 Tenda que foi fundada em 1954 e celebra duas grandes festas: em novembro, Santa Bárbara, e em agosto homenageia diferentes entidades (AHLERT, 2013).

A fama de Codó também aparece como “Meca dos políticos”, já que os pais e mães de santos são procurados por candidatos para realizarem trabalhos para vencer eleições. Bitá do Barão é conhecido como pai de santo de José Sarney (AHLERT, 2013). No programa Domingo 10, na TV Bandeirantes, no dia 22 de maio de 1994, apresentado por Marília Gabriela, foi veiculada uma matéria sobre magia negra em Codó. De acordo com Ferretti (2001), nas entrelinhas, afirmava-se o envolvimento do ex-presidente José Sarney com religião afro-brasileira e que a morte do presidente Tancredo Neves, que levava Sarney à presidência do Brasil, teria sido realizada pela magia de Codó. Essa “história” é contada diversas pessoas no Maranhão.

Ferretti (2014) explica que feitiçaria, que remete muito à inquisição,²⁵ tem sido utilizada para designar toda e qualquer prática religiosa diferente da ortodoxia católica. Esse termo tem sido imputado a praticamente todas as denominações religiosas afro-brasileiras pelo menos alguma vez. No caso do Maranhão, a acusação de feitiçaria²⁶ recaiu mais sobre o Terecô de Codó do que sobre o Tambor de Mina da capital. É possível, inclusive, que a repressão policial tenha sido maior sobre o primeiro e que isso possa ter contribuído para o crescimento do preconceito contra o terecô:

A análise de páginas policiais de jornais maranhenses das últimas décadas do século XIX e das primeiras do século XX confirma que no Maranhão os curadores e pajés eram mais perseguidos pela polícia do que os ‘mineiros’ (sacerdotes do tambor de mina) (FERRETTI, 2008 apud BRANDIM, 2012, p. 120).

25 Esforço empreendido pela Igreja Católica no sentido de identificar e punir hereges, ou seja, pessoas que professavam crenças diferentes dos ensinamentos da Igreja. A Inquisição teve lugar em muitos países da Europa e em suas colônias, mas a que ficou mais conhecida foi a espanhola.

26 De acordo com Pai Euclides, que conversou com vários terecozeiros codoenses, havia em Codó uma grande separação entre terecô e feitiçaria, esta última que era praticada por pessoas que faziam qualquer maldade mediante um preço, e ficaram famosas por isso (FERRETTI, 2001).

O terecô é caracterizado, entre outros elementos, pelo uso do tambor em seus rituais. A principal entidade espiritual é Légua Bogi Boá da Trindade, que chefia a linha da mata e é apresentado com uma banda branca e outra preta, ou seja, um lado bom e outro mal. Além dessa característica, seu caráter vingativo, brincalhão e o gosto pela bebida alcoólica têm levado a identificá-lo com legba, que no passado foi encarado como Exu.

Essa dicotomia entre o bem e o mal se opõe à unidade do universo religioso africano (FERRETTI, 1995), assim como a divisão luz e escuridão, o céu e o inferno, a chuva e a tempestade, o amor e o ódio, a vida e a morte, a amigo e o traidor, o eu e o outro, Deus e o Diabo, o branco e o negro. Na cosmovisão africana, os deuses e divindades são compreendidos na dualidade, na ambivalência, como luz e trevas, bem e mal. A representação da escuridão, a sombra e a cor negra como do mal (FANON, 2005) é do pensamento ocidental: “No Egito, o negro não é a cor do mal, mas a cor das planícies aluviais férteis do Delta, que dão a vida. O vermelho era a cor do mal, o tom hostil das areias escaldantes” (OLIVEIRA, 2003, p. 6). Os símbolos e significados da religiosidade africana pelas lentes cristãs também são associados ao mal, relação que é bem mais comum na umbanda, em que há influência maior de doutrinas cristãs. Nela, a categoria Exu é vista como a própria figura do Diabo (ARAUJO; SOUSA, 2011). Nessa associação do Exu ao demônio judaico-cristão realizada pela catequese católica, o Exu não é essencialmente mau (FERRETTI, 2001).

O cristianismo sintetiza os conceitos grego e judaico do Diabo, postula um Deus uno, onipotente e totalmente bom. A figura original de Deus foi dividida em bem e mal. O mal e o diabo²⁷ são representados e/ou simbolizados pela cor negra nos mitos ocidentais. Essas representações explicitam a relação entre a cor negra com atributos negativos que são associados às populações negras, como

27 Para Oliveira (2003), no Novo Testamento, a função do Diabo é ser um princípio contrário ao Cristo, pois Cristo salva do poder do Diabo, se não há poder do Diabo a missão salvadora de Cristo perde o sentido.

um estigma, principalmente através da educação. Esse pensamento impregnado de concepções racistas dá base às nossas pedagogias e aos processos educativos e é marcado pelo imaginário ocidental, que reforça a exclusão tanto dos negros quanto das divindades e religiões africanas, contribuindo para o etnocentrismo (OLIVEIRA, 2003, 2006). Por isso, nas colônias ocidentais da África, assim como outras colonizadas por europeus, como o Brasil, a representação do preto na igreja católica era a do pecado e da maldição divina, mostrando-se sempre Deus branco e o diabo preto com chifres e rabo (MUNANGA, 2009).

Brandim (2012) traz outra perspectiva para pensar a cidade de Codó como a terra de magia. Nesse prisma, ela contraria estudiosos que acreditam que esse termo só serve para ratificar estereótipos. Ela questiona: “Mas como falar da religiosidade em Codó sem nos reportarmos à magia e ao misticismo?” (BRANDIM, 2012, p. 51). O que se entende por magia? Os aspectos da crença estão no mundo do sobrenatural, do mágico, e sem eles como analisar a umbanda, o candomblé ou o tererê? Para o antropólogo escocês Sir James George Frazer (apud BRANDIM, 2012), a prática de magia parece estranha à lógica do homem moderno, mas a magia constitui um sistema simbólico a partir do qual as pessoas se reportam a seres sobrenaturais, esperando obter resultados específicos. Outro autor para repensar a magia dentro das sociedades contemporâneas é Keith Thomas (apud BRANDIM, 2012), para o qual a religião não se reduz a um sistema elementar de magia, mas também não a desvincula dela ou nem mesmo a descaracteriza.

A modernidade, ao contrário de expulsar a religião ou diminuir a influência desta, fortaleceu o campo religioso. Nessa modernidade, cresceram os problemas nas áreas sociais como saúde, educação, moradia, meios de transporte, saneamento básico e redobrou o interesse pelo sagrado (PRANDI, 1992 apud ORO, 1992).

6. Religiosidade afro-brasileira e a legislação no Brasil: trajetória e tensões

“A exploração do Brasil teve início sob o símbolo da cruz católica” (GALDINO, 2006, p. 43 apud NUTO; ALCÂNTARA, 2014). A colonização lusitana deu-se com a imposição do catolicismo²⁸. Essa posição da religião católica é ratificada na primeira constituição brasileira, a Carta de 1824, que foi outorgada pelo imperador D. Pedro I em nome da *Santíssima Trindade*. De acordo com artigo nº 5 dela, a religião *Catholica Apostolica Romana* era a Religião do Império, a oficial, e todas as outras religiões seriam permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo.

Mesmo com a proclamação da República e a separação entre Estado e Igreja, as manifestações da cultura afro-brasileira e indígenas e suas práticas religiosas continuaram cerceadas. Uma legislação específica foi criada ainda no século XIX com o intuito de regulamentar essas práticas e proibir a feitiçaria, mesmo com as constituições do Estado Republicano garantindo a liberdade religiosa, pelo menos formalmente. Essa regulamentação se deu tanto no texto constitucional (1891, 1934, 1937 e 1946), como também no Código Penal (1889, 1940) e nos códigos de postura regionais (Codó, São Luís). Essa legislação levava a repressão, o medo e as prisões àqueles cujas práticas religiosas não coadunavam com os bons costumes. Uma forma de resistência era a clandestinidade e tocar tambor dentro das matas como faziam alguns terezozeiros como Bitá (BRANDIM, 2012).

O Código Penal de 1890, nos artigos 157 e 158, definia a prática da cura por meios não convencionais da medicina como crimes, a exemplos do benzimento contra doenças, banhos de ervas, que muitos terezozeiros faziam. Esse dispositivo legal proibia uma prática comum entre os indígenas e negros, passível de punições como prisão de 01 (um) a 06 (seis) meses, além de multa que se estabelecia no valor de

²⁸ Os não católicos não podiam ter seus corpos enterrados em cemitérios públicos, que eram submetidos aos ritos da religião oficial.

cem a quinhentos mil réis. Artigos mantidos no Código Penal de 1932. O outro Código, de 1940, fazia menção às religiões de matriz africana como *baixo espiritismo*, no qual o curandeirismo continuou a ser considerado prática ilegal da medicina, o que foi mantido no Código Penal de 1985 (FERRETI, 2001).

Havia o código de postura da cidade de Codó (1848), que, associado à legislação nacional, vigorou até a década de 1980. Estes documentos estabeleciam regras de convívio social, incluindo restrições e punições, para os praticantes da pajelança e da feitiçaria, e a um conjunto de rituais associados às religiões afro-indio-brasileiras. Os mesmos consideram, por exemplo, o curandeirismo um crime contra a saúde pública.

Lei 241 – de 13 de setembro de 1848

Art. 22: Toda e qualquer pessoa que se propuser a curar feitiços, sendo livre pagará multa de vinte mil réis, e sofrerá oito dias de prisão, e sendo escravo haverá somente lugar a multa que será paga pelo senhor do dito escravo.

Art. 23: é proibido lançar nos rios, igarapés, poços ou lagos, a herva denominada – timbó – ou qualquer outra que mate os peixes: os contraventores pagarão multa de vinte mil réis, e o duplo na reincidência. (Código Postura de Codó de 1948)

Exercer o curandeirismo: I – prescrevendo, ministrando ou aplicando habitualmente qualquer substância; II – usando gestos, palavras ou qualquer outro meio; III – fazendo diagnóstico.

Pena – detenção, de seis meses a dois anos.

Parágrafo único – Se o crime é praticado mediante remuneração, o agente fica também sujeito à multa, de um a cinco contos de réis.

Decreto-Lei nº 2848, Artigo 284 – de 7/12/1940, publicado no Diário Oficial de 31/12/1940 (BRANDIM, 2012, p. 120).

A atual Constituição de 1988, que determina as liberdades de crença e de culto religioso e a proibição de subsídios por parte do Estado²⁹ a igrejas, bases de um estado laico, foi proclamada “sob a proteção de Deus” (BRASIL, 2014 e GONDRA e SCHUELER, 2008). Nas notas da moeda nacional corrente a inscrição “Deus seja louvado” foi mantida mesmo diante de contestações como as do Ministério Público (CUNHA, 2014).

Estado laico é aquele que é imparcial diante das disputas do campo religioso, que não se utiliza das instituições religiosas para o exercício de suas atividades e não é empregado por elas (CUNHA, 2013, p. 9). Essa laicidade é uma construção em um Estado em que predominam as religiões cristãs. O catolicismo, religião hegemônica, gozou de privilégios sociais, econômicos e políticos quando era religião oficial do Estado. No carnaval dos 500 anos do Descobrimento, os símbolos da cruz, da Virgem e do Cristo foram os mais usados pelas escolas de samba. A Igreja Católica procurou vetar utilização de seus símbolos sagrados na procissão profana. Como pensar o Brasil sem esses símbolos? (GUIMARÃES, 2012).

Por outro lado, as religiões de matriz africana foram perseguidas pela repressão estatal, principalmente pela polícia, e atualmente são alvos de ataques de igrejas pentecostais (ARAÚJO, 2011). Essas igrejas possuem emissoras de rádio e televisão, sendo que algumas delas realizam um tipo de sincretismo que possui afinidades com a religiosidade de origem africana. Por esses e outros fatores na sociedade brasileira, as religiões de matriz africana são dotadas de baixo valor simbólico, o que faz com que parte dos seus adeptos não se declarem dessas religiões (CUNHA, 2013).

Houve um crescimento das religiões pentecostais no Brasil nos últimos anos. Elas são provenientes dos Estados Unidos e foram implantadas no país em 1910. As mais representativas são a Assembleia de Deus e a Congregação Cristã do Brasil. A partir da década de 1950, surgem novas igrejas que revigoram o pentecostalismo, que passa a ser denominado de neopentecostalismo, tendo como principais características: a ênfase na

29 Ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse, art. 19.

cura divina, o uso ostensivo dos meios de comunicação de massa, principalmente o rádio e a TV e organização empresarial (ORO, 1992).

Uma forte representante do neopentecostalismo é a Igreja Universal do Reino de Deus fundada por Edir Macedo, no Brasil, no ano de 1977, que em 1990 adquiriu, por 45 milhões de dólares, as TVs Record de São Paulo e do Rio de Janeiro. A IURD tem força política pelo poderio econômico, por deter diversos veículos de comunicação, por estar presente em mais de 80 países e ter representantes no congresso nacional. A estratégia de rápido crescimento da igreja tem como base o profundo conhecimento, por parte do bispo Edir Macedo, da religiosidade popular brasileira, pois ele frequentava terreiros de umbanda. No entanto, a principal característica da sua igreja é o posicionamento da comunicação contra a Umbanda (REFKALEFSKY, 2015).

Outra questão que tem suscitado o debate sobre laicidade é a respeito de o Estado brasileiro utilizar símbolos religiosos em suas repartições de acesso ao público. Nuto e Alcântara (2014) tratam sobre a laicidade a partir de diversos pedidos de providências que visavam à retirada de crucifixos afixados nos plenários e salas dos Tribunais de Justiça do Ceará, Minas Gerais, Santa Catarina e do TRF da 4ª Região, além da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. No último caso, a retirada do crucifixo posto na parede do gabinete da presidência teve como reação um mandado de segurança que pedia a colocação do crucifixo, símbolo religioso do catolicismo. A decisão do TJ de São Paulo foi a de que a sala da presidência da Assembleia Legislativa é um local impróprio ao culto e, portanto, para a colocação de crucifixos. No entanto, a decisão do Conselho Nacional de Justiça que, em 29 de maio de 2007, rejeitou um pedido de proibição de crucifixos nas dependências de tribunais, sob a alegação de que a “tradição” (católica) não vai contra a laicidade do Estado (CONJUR, 2007 apud FILÓ; HIJAZ, 2014, p. 170).

A recente história da laicidade do Brasil ganhou mais um episódio que mostra ainda o quanto ela é frágil. Em 11 de fevereiro de 2010, o presidente Lula assinou o Decreto nº 7.107, que promulgou a *concorda-*

ta Brasil-Vaticano/Santa Sé firmada em 2008, aprovada na Câmara e no Senado. Esse tratado confere privilégios especiais à Igreja Católica para operar no território do país, em termos políticos, fiscais, trabalhistas, educacionais e outros, em total desrespeito aos dispositivos constitucionais (CUNHA, 2013). Para Caputo, “a laicidade do Estado e da educação vai sendo substituída por uma educação cada vez mais conservadora discriminadora, racista e obscurantista” (CAPUTO, 2012, p. 272).

Em outra direção, a Empresa Brasileira de Comunicação (EBC) elaborou uma política de produção e distribuição de conteúdos de caráter religiosos. Na TV Brasil, eram exibidos “Santa Missa” e Palavras de Vida”, de orientação católica, e “Reencontro”, de orientação evangélica. E outras emissoras de rádio transmitiam programas parecidos, que são confessionais de religiões hegemônicas, em uma emissora estatal. Foi realizada uma consulta pública pelo Conselho Curador da EBC, que decidiu suspender estes programas e produzir programas que valorizem a diversidade e a pluralidade das manifestações religiosas (CUNHA, 2013).

De acordo com Cunha (2013), a educação pública segue permeada pela presença religiosa, diferentemente de outros setores, cada vez mais laicos, como direitos sexuais e reprodutivos, devido a séculos que esta instituição foi lugar de dominação católica. Entre os três países mais populosos do mundo e com democracias representativas, o Brasil é o único onde o ensino público não é laico. Na Índia e nos Estados Unidos, a religião está proibida nas escolas públicas, nos eventos cívico-escolares e nas aulas. Cunha (2013) relata que em uma visita a uma escola pública do ensino fundamental de nome Nossa Senhora Aparecida, de evocação católica, foi possível notar no ambiente a existência de uma frase da Bíblia num grande cartaz no portão principal, e no corredor, vários cartazes com Salmos bíblicos; na entrada, a imagem da padroeira da escola (e do Brasil), além de professoras rezando o “Pai Nosso” em sala de aula com alunos, na hora da refeição na cantina e em reuniões de professores. Esse autor fala da necessidade de a escola ser descolonizada e pergunta se há um tabu sobre a religião e a esco-

la, pois há omissão dos pesquisadores sobre a presença da religião na escola pública, que “ocorre de diversas formas, desde ação pedagógica dos docentes, de símbolos e festividades referentes a uma crença, de um currículo oculto até a oferta de uma disciplina específica, no caso, o Ensino Religioso” (MENDONÇA, 2014, p. 139).

7. O Terecô como objeto de pesquisa relegado

A religiosidade afro-brasileira de Codó, em especial o Terecô, foi estudada pela Missão Folclórica, em 1938, e por Octávio da Costa Eduardo, entre 1943 e 1944. No entanto, a cidade chamada “Meca” da religiosidade afro-brasileira só ganhou maior projeção depois de 1950. Antes da abertura dos primeiros terreiros, existiam os feiticeiros afamados, o que, de certo modo, levou à identificação de Codó como “terra da magia negra” ou/e “feitiçaria”, inclusive o próprio Terecô.

A maioria das pesquisas sobre religiões afro-brasileiras³⁰ são (foram) realizadas nas capitais nordestinas. O terecô, religião afro-brasileira tradicional de Codó, bastante difundida no interior do Maranhão e no final da década de 1930 em São Luís (AHLERT, 2013) e em terreiros de outros estados, é uma das formas mais sincréticas da religião afro-brasileira. As pesquisas sobre a religião de Codó ainda são raras, parte da explicação remonta à diferenciação hierarquizada entre interior (atraso) e capital (progresso) e, principalmente, pela tendência de valorização de uma suposta superioridade jeje-nagô, nos terreiros de “nação” africana (FERRETI, 2001, 2014; AHLERT, 2013).

Os estudos antropológicos de Mundicarmo Ferreti, pesquisadora que mais tem se dedicado ao terecô, e Sérgio Ferretti, da Universidade Federal do Maranhão, que realizaram visitas de campo e entrevistas em Codó, no final da década de 1980, tiveram como resultado a publicação de diversas pesquisas sobre o Terecô. De acordo com Ferreti (2014), os estudos sobre a religião afro-brasileira do Maranhão, em sua maioria, foram realizados em São Luís (capital), onde se desenvolveu o Tambor

30 “Existe sobre o candomblé um volume maior de material escrito e de estudos do que sobre qualquer outra religião afro-brasileira” (CAPUTO, 2012, p. 33).

de Mina, em terreiros fundados por africanos (Casa das Minas e Casa de Nagô) ou que afirmam uma identidade africana (Casa Fanti-Ashanti). Terreiros esses mais empenhados na preservação de tradições culturais trazidas da África para o Brasil por escravizados em detrimento de outras religiões afro-brasileiras tradicionais mais sincréticas do interior do estado, como o terecô e a pajelança.

O Maranhão aparece nos estudos afro-brasileiros em geral como a ‘terra do tambor de Mina’ (FERRETI, 2001, p. 19). Ahlert (2013) observa essa preferência por manifestações negras da capital como o Tambor de Mina, em detrimento de outras mais sincréticas como o terecô, de forma que a primeira seria mais “pura” e “africana”. Eis o mito da pureza africana (FERRETTI, 1995), que está relacionado a uma identidade maranhense que distancia manifestações religiosas da capital (em especial o tambor de Mina) das do interior.

Essa diferenciação entre capital e interior não está apenas nos estudos de religião, mas está relacionada à construção de uma imagem de progresso e renascimento no início do século XIX, com o declínio da elite rural no Maranhão, que levou à decadência econômica. Nesse ensejo, emergiram as representações de Atenas Brasileira, uma referência à geração de Gonçalves Dias no século XIX, e a de capital francesa, remetendo à fundação da cidade a Daniel de La Touch, por um grupo de intelectuais e políticos que buscaram símbolos de uma cultura branca e erudita e valores europeus para forjar uma identidade para São Luís, indiferentes à presença negra/africana na cidade (AHLERT, 2013).

Para se contrapor a este movimento, outros intelectuais buscaram retomar elementos da cultura negra como elementos fundamentais da identidade maranhense. No entanto, algumas manifestações negras e populares foram valorizadas como parte da imagem do estado, uma valorização seletiva, já que outras continuaram sendo desqualificadas e esquecidas e perseguidas pela polícia. Na construção dessa identidade maranhense, as manifestações negras do centro da capital, tidas como mais puramente africanas, foram as escolhidas, como o tambor de mina (AHLERT, 2013).

Ferretti (1995) lembra que quando os antropólogos começaram seus estudos nos terreiros, entre as décadas de 1930 e 1950, existiam muito preconceito e perseguições policiais. Por isso, procuraram os terreiros de maior prestígio no meio para realizarem a investigação. No Maranhão, a mais estudada foi a Casa das Minas, de tradição de origem africana mais que centenária, “ilha de resistência daomeana”, como diz Bastide (apud FERRETTI, 1995, p. 89). Esses intelectuais contribuíram para ampliar o prestígio da Casa das Minas, que já existia. Os terreiros mais próximos das tradições africanas foram quase os únicos procurados pelos antropólogos, pelo menos até a década de 1970, diferentemente dos mais sincréticos, que foram tradicionalmente menos valorizados pelos pesquisadores, inclusive pela bibliografia clássica que contribuiu para direcionar os estudos.

As pesquisas sobre o terecô precisam avançar em muitas direções. A matriz africana do terecô é ainda pouco conhecida, assim como a relação com o tambor de mina, que saiu da capital e influenciou outras religiões, como o terecô, e entidades da mata que também são cultuadas pelos ‘mineiros’ (FERRETTI, 2001). Não há pesquisas sobre crianças que frequentam os terreiros de terecô, apesar de elas estarem nesses espaços, como foi constatado por Araujo e Sousa (2011, p.67), que encontraram crianças e jovens no terecô que auxiliavam no toque dos tambores e na afinação a fogo. Entretanto, Ahlert (2013), que realizou uma pesquisa etnográfica a partir da convivência com pais e mães de santo e encantados³¹ em Codó, afirma que até hoje é raro encontrar alguma criança participando dentro dos salões e cita uma entidade que não gosta de encontrar crianças na casa. Mas há crianças que participam das atividades da tenda, quando são preparadas para ser sucessoras do pai ou mãe de santo, como é o caso de Janaina, filha do pai de Santo Bitá do Barão.

31 Não são vistos como mortos, e a encantaria é vista como um espaço limiar entre o céu e a terra.

Não foram encontradas investigações sobre as crianças que estão nos terreiros de terecô e como a escola se relaciona com essa religiosidade afro-brasileira, que não está limitada aos muros dos terreiros ou tendas, que faz parte da história local. Existe pouca ou quase nenhuma bibliografia sobre iniciação infantil nos terreiros, especialmente a relação dessas crianças com a escola, de acordo com Caputo (2012), que realizou uma pesquisa sobre terreiros de Candomblé e escolas na Baixada Fluminense, em que as crianças desde a tenra idade frequentam esses espaços de religiosidade.

Na pesquisa da Caputo (2012), a escola nega a religiosidade afro-brasileira como cultura, além de discriminar essas práticas religiosas e seus adeptos. A maioria dos depoimentos associou a discriminação religiosa à discriminação racial. Essa autora, em visita ao terreiro do pai de santo Euclides, em São Luís, em conversa com crianças, estas disseram que também eram discriminadas por sua religião na escola.

8. Considerações finais

Nessa breve discussão sobre o terecô, religião afro-brasileira tradicional de Codó, a constatação é a de que este é ainda pouco conhecido no Maranhão e no Brasil, pois há pouca produção acadêmica sobre ele, diferentemente do tambor de Mina, religiosidade da capital do estado e que é mais pesquisada.

A cidade de Codó é conhecida por uma associação ao Terecô, muitas vezes equivocada, reduzida à “magia negra” e é vítima de preconceito e discriminação assim como a sua população. Mesmo em um Estado laico, o terecô ainda é alvo de perseguição, agora de outras denominações religiosas e até de ações do poder público, que privilegia o cristianismo ao colocar um portal na entrada na cidade com a frase “Seja Bem-vindo a Codó - cidade de Deus”.

É preciso que mais pesquisadores estudem o Terecô para que se possa conhecer mais essa religião que é de origem negra, em Codó, cidade com um contexto sociocultural com predominância de aspectos

culturais negros, assim como investigar de que maneira as instituições educacionais se relacionam com esse contexto sociocultural ou/e estudos em outras direções.

REFERÊNCIAS

- AHLERT, Martina. *Cidade relicário: uma etnografia sobre terecô, precisão e Encantaria em Codó (Maranhão)*. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de Brasília.
- AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Camila Pompeu da. Para romper com o silêncio na escola: corpo, currículo e cultura p. 53- 70 IN:FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (org). *Silêncio e educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.
- ARAUJO, Paulo Jeferson Pilar. *Umbandização, Candombleização: para onde vai o terecô?* Disponível em: < <http://www.abhr.org.br/wp-content/uploads/2008/12/araujo-paulo.pdf>>. Acesso em: 12 de maio de 2014.
- _____. ; SOUSA, Ivonete Mendes de. O que se conta no “terreiro”, se ouve na “sala”: oralidade e religiosidade afro-brasileira em sala de aula quilombola In: CUNHA, Ana Stela de Almeida (Org.). *Construindo Quilombos, desconstruindo mitos: a Educação Formal e a realidade quilombola no Brasil São Luís, SETAGRAF, 2011, p. 61-75.*
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao-compilado.htm>. Acesso em: 12 de Março de 2014
- _____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 mar. 2014.
- _____. *Lei federal nº 10.639, de 09/01/2003: Altera a Lei 9.394/96 para incluir o no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira”*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10639.htm>. Acesso em: 12 dez. 2014.
- CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com a criança de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e religiões: a descolonização da Escola Pública*. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

- DAMATTA, Roberto. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- FERRETTI, Mundicarmo. *Formas sincréticas das religiões afro-americanas: o têreco de Codó (MA)*. Disponível em: < www.gpmina.ufma.br/pastas/doc/Tereco.pdf>. Acesso em 12 jun. 2014.
- _____. *Encantaria de 'Barbara Soeira': Codó, capital da magia negra?*. São Paulo: Siciliano, 2001.
- FERRETTI, Sérgio Figueiredo. *Repensando o Sincretismo: estudo sobre a Casa das Minas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; São Luís: FAPEMA, 1995.
- FISCHBERG, Josy. Telenovela como porta de entrada para o mundo adulto. In: DUARTE, Rosália (Org.). *A Televisão pelo olhar das crianças*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 108-121.
- FILÓ, Maurício da Cunha Savino; HIJAZ, Tailine Fátima. O princípio da laicidade do Estado e a manutenção de símbolos religiosos em espaços públicos: análise da decisão do Conselho da Magistratura do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. In: Conselho Nacional do Ministério Público. *Ministério Público em Defesa do Estado Laico*. Brasília: CNMP, 2014, p. 163- 177. (v.1).
- MACHADO, João Batista. *Codó, histórias do fundo do baú*. São Luis: FACT/ UEMA, 1999.
- _____. *O imaginário codoense*. Ed. do autor. Codó, 2012. 204 p. (Coleção Codó).
- MENDONÇA, Amanda de. Escola x religião: exclusão e preconceitos na rede pública do Rio de Janeiro. In: Conselho Nacional do Ministério Público. *Ministério Público em Defesa do Estado Laico*. Brasília: CNMP, 2014, p. 139-162. (v.1).
- NUTO, João Vianney Cavalcanti; ALCÂNTARA, Pedro Ivo Souza de. O uso de Símbolos Religioso em Repartições Públicas: uma análise histórica sobre o alcance da laicidade. In: Conselho Nacional do Ministério Público. *Ministério Público em Defesa do Estado Laico*. Brasília: CNMP, 2014, p. 105-137. (v.1).
- OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Matrizes Imaginárias e Arquetipais do Negro como Mal no Pensamento Educacional do Ocidente. 26ª Reunião Anual da ANPED, anais eletrônicos (cdroom), 2003. Poços de Caldas,

MG. ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação). Novo Governo, Novas Políticas? Rio de Janeiro: Anped, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/julvanmoreiradeoliveira.rtf>>.

_____. Matrizes religiosas afro-brasileiras e educação. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (Orgs.). *Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 203- 235. (Coleção Educação para todos).

ORO, Ari Pedro. Religiões populares e modernidade no Brasil. In: ORO, Ari Pedro; TEIXEIRA, Sergio Alves (Coord.). *Brasil & França: ensaios de antropologia social*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1992, p. 95-102.

REFKALEFSKY, Eduardo. *Estratégias de Comunicação da Igreja Universal do Reino de Deus, no Brasil, e dos Televangelistas nos EUA: um estudo comparado*. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/58558771798262954517269761410346029462.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2015.

