

ENSINO RELIGIOSO NA BNCC: QUAL O LUGAR DAS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS?

[Religious Education in BNCC: What is the Place of African-Derived Religions?]

LIDYANE MARIA FERREIRA DE SOUZA¹

Abstract

Religious education is the only school subject provided for in the Federal Constitution of 1988. Due to Christian influence, this curriculum component has been present in all Brazilian Constitutions since 1934, and its regulation in the National Education Guidelines Law (LDB), less than a decade after the 1988 Constitution, underwent significant changes. In 2010, the National Council of Education defined Religious Education as one of the five areas of knowledge in Elementary Education, and in 2018, the then Ministry of Education published the Common National Curriculum document, whose revocation has been demanded by representative education professional groups. The article analyzes the area of Religious Education in this document, examining whether the adopted conception of religion and the description of thematic units, objects of knowledge, and skills encompass African-derived religions. It is concluded that the conception of religion present in the Common National Curriculum, as well as the disregard for Law 10.639/2003, makes Religious Education less receptive to African-derived religions and inadequate for combating religious racism.

Keywords: religious education; common national curriculum; African-derived religions.

Resumo

O Ensino religioso é a única disciplina escolar prevista na Constituição Federal de 1988. Por influência cristã, este componente curricular tem estado presente em todas as Constituições brasileiras, desde 1934, e sua regulamentação na LDB, menos de uma década após a Constituição de 1988, passou por importantes alterações. Em 2010, o Conselho Nacional de Educação definiu o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental e, em 2018, o então Ministério da Educação publicou o documento da Base Curricular Comum, cuja revogação tem sido reivindicada por movimentos de grupos representativos de profissionais da educação. O artigo analisa a área de Ensino Religioso deste documento, verificando se a concepção de religião adotada e a descrição de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades contemplam as religiões de matrizes africanas. Conclui-se que a concepção de

¹ Professora Adjunta nos cursos de graduação em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e em Direito e na Pós-graduação em Ensino e relações étnico-raciais, na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em Porto Seguro-BA. Doutora em Direitos fundamentais na sociedade global (Università di Camerino), bacharela em Direito e Mestre em Ciências jurídicas - Direitos humanos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Usos emancipatórios do Direito, pesquisa interseccionalmente sobre direitos humanos; relações entre direito e outros sistemas normativos, especialmente os religiosos; Direito e políticas públicas e ações afirmativas; Ensino jurídico; Direito e antirracismos. Atualmente integra a Comissão de Ensino Religioso, da Secretaria de Educação do município de Porto Seguro-BA.

religião presente na BNCC, assim como o desrespeito à Lei 10.639/2003, tornam o Ensino Religioso pouco receptivo a religiões de matrizes africanas e inadequado ao combate ao racismo religioso.

Palavras-chave: ensino religioso; base nacional curricular comum; religiões de matrizes africanas.

DOI 10.7764/RLDR.17.169

1. Notas introdutórias

Na Constituição da República Federativa do Brasil, a única disciplina escolar prevista é o Ensino Religioso (ER). Não há previsão de disciplinas sobre direitos humanos ou meio ambiente, sobre Estado e sociedade, mas apenas esta disciplina intitulada ER, definida como disciplina de matrícula facultativa a ser oferecida pelas escolas públicas do ensino fundamental, dentro do horário normal de aulas (Art. 210, §1º). Tal previsão não foi exatamente uma novidade, já que a Constituição de 1934 e seguintes também o faziam, de forma semelhante. Entretanto, naquele momento de redemocratização, a previsão resultou de um embate de forças entre defensoras(es) da educação pública laica e organizações cristãs, com vitória destas últimas.²

Luiz Antônio Cunha, que esteve presente desde as primeiras manifestações organizadas pela Educação Laica na pré-Constituinte, identificou nessas ações duas diferentes, mas convergentes, estratégias de setores católicos: a estratégia do confronto, em que a hierarquia católica disputa com outras religiões as preferências de docentes e discentes em ER confessional, como na concordata; e a estratégia da hegemonia da presença de ER nas escolas, em modalidade interconfessional que permitisse agregar o interesse de outros grupos religiosos. (Cunha 2018)

Na segunda metade dos anos 1990, a regulamentação do ER na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) passou por modificações, especialmente quanto à impossibilidade de sua oferta confessional e quanto ao ônus aos cofres públicos, tendo sido bastante influenciada pelo “lobby da batina” (Mariano 2002). Venceram as posições

2 A Igreja Católica Apostólica Romana foi a religião do colonizador português e do Império do Brasil (Constituição de 1824), não havendo, à época, regime formal de igualdade e liberdade religiosa. A Constituição republicana (1891) promoveu a separação entre Estado e Igreja, a liberdade de crença e a laicização também do ensino. É por este motivo que o Ensino Religioso passa a ser explicitamente previsto a partir da Constituição de 1934.

católicas que defendiam a exclusão do trecho “sem ônus aos cofres públicos”, a definição do ER como “parte integrante da formação básica do cidadão” e a forma interconfessional, esta última defendida pelo Fórum Nacional Permanente do ensino Religioso (FONAPER), oriundo de um Grupo de reflexão sobre ensino religioso da Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros.

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação definiu o ER como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental (de nove anos) (Resoluções CNE/CEB nº 04/2010 e CNE/CEB nº 07/2010). A atual Base Nacional Curricular Comum apresenta, na área do ER, os objetivos, as competências específicas, as unidades temáticas e as habilidades a serem desenvolvidas nas escolas. Cunha recorda como este conteúdo partiu de um espelhamento das Diretrizes do FONAPER para o ER, baseadas na religiosidade cristã, confundindo dimensão espiritual com a transcendente e associando “a dimensão material da vida humana com a imanência” (Cunha 2018, p. 901), diferentemente do que ocorre, por exemplo, para religiões de matriz africana. Além disso, o conteúdo não abrange as diversas modalidades de se colocar o problema religioso e viver o direito à liberdade religiosa, que incluem também o ateísmo, o agnosticismo e o trânsito religioso. (Soriano 1990)

A forma confessional do ER, contudo, foi readmitida através da Concordata assinada com a Santa Sé em novembro de 2008, durante o segundo mandato do presidente Lula da Silva, e que trata do Estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil (Decreto 7107/2010). Além de reações contrárias por parte da sociedade civil, a Concordata suscitou a proposição de uma Ação direta de inconstitucionalidade por parte da Procuradoria Geral da República, com base no entendimento de que o respeito à laicidade estatal não comporta a modalidade confessional de ensino religioso. Entretanto, em 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF), em decisão plenária disputada - 6 votos pela constitucionalidade, 5 votos pela inconstitucionalidade - reconheceu a constitucionalidade da Concordata e desta modalidade de ensino religioso (ADI 4439, decisão em setembro de 2017).

A divisão entre ministros do STF apontou para a diversidade de interpretações que este dispositivo pode ter também nas práticas locais. A esta possível variação interpretativa, somem-se as disposições da LDB segundo as quais cabe aos sistemas de

ensino a regulamentação dos procedimentos para a definição dos conteúdos do ER - sendo ouvida a sociedade civil, “constituída pelas diferentes denominações religiosas” - e para a admissão de professoras(es) de ER (Art. 33, §1º e §2º). O Estado do Rio de Janeiro é exemplo da liberalidade com que alguns sistemas de ensino lidavam com a normativa federal. Em 2004, o governo do Estado abriu um concurso para 500 vagas de professoras(es) de ER, distribuídas proporcionalmente conforme a religião declarada por discentes.³

Entretanto, com a inclusão do Ensino Religioso na Base Nacional curricular comum (BNCC), a disputa tende a deixar de ser entre modalidade confessional e não confessional de ER, pois é adotada a modalidade não confessional, e adquire outra expressão.

O artigo apresenta uma análise documental da área de Ensino Religioso da Base Nacional Curricular Comum, com o objetivo de identificar o tratamento (e reconhecimento) dado a religiões de matrizes africanas. Para tanto, dialoga com duas referências principais: nos Estudos Críticos da Religião, o artigo de Talal Asad sobre “A construção da religião como uma categoria antropológica” (2010); nos Estudos sobre religiões de matrizes africanas, o ensaio filosófico de Wanderson Flor do Nascimento, “Sobre os candomblés como modo de vida: Imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis” (2016).

O texto está organizado em três partes, além desta Introdução e das Considerações Finais. A primeira parte trata da Base nacional curricular comum (BNCC) como documento informador do direito à educação no Brasil, contextualizando este documento; a parte seguinte trata da adoção, pela BNCC, de uma definição de religião baseada na transcendência; sucessivamente, passa-se à investigação da recepção das religiões de matrizes africanas pela área de Ensino Religioso da BNCC.

2. Direito à educação e Base nacional curricular comum (BNCC)

3 O edital do concurso e diversos outros documentos sobre o caso do Rio de Janeiro encontram-se no dossiê organizado pelo Instituto de Estudos da Religião (ISER): Ensino religioso no Estado do Rio de Janeiro: registros e controvérsias. Comunicações do ISER, n. 60. 2012.

A Base nacional curricular comum (BNCC) é um documento normativo que informa a implementação de políticas públicas referentes ao direito à educação. A educação é direito social previsto na Constituição Federal de 1988 (Art. 6º) que a reconhece como direito de todos e “dever do Estado e da família” (Art. 205). A organização constitucional de um Estado federal, que se caracteriza pela união indissolúvel de diferentes entes federativos, envolve a definição de seus respectivos graus de autonomia e a distribuição de competências administrativas e legislativas entre eles. No caso brasileiro, cabe à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Constituição, Art. 22, XXIV), o que fez mediante a Lei n. 9.394/1996 - conhecida como LDB (Lei de diretrizes e bases da educação nacional) -, mas os entes federativos atuam em regime de colaboração quanto à organização dos sistemas de ensino (Art. 211). Para a articulação desta colaboração, a Constituição prevê a elaboração de Planos Nacionais de Educação (PNE), de duração decenal (Art. 214), com diretrizes, objetivos e estratégias de implementação (art. 214). Essa elaboração se dá pela União, em colaboração com os demais entes federativos - Municípios, Estados e Distrito Federal (Lei n. 9.394/1996, Art. 9º).

O último PNE, que abrange o período de 2014-2024 (Lei n. 13.005/2014), reforça as exigências normativas acerca de uma base nacional comum “de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Constituição, Art. 210, caput), “a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (LDB, Art. 26). Dentre as metas do PNE, está a universalização do ensino fundamental (Meta 2) e do ensino médio (Meta 3). Para tanto, cabe ao Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federativos, apresentar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma proposta “de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, após consulta pública nacional. O PNE configura tais direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento como base nacional curricular comum do ensino. O CNE, que é órgão normativo e deliberativo que deve “assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (Art. 7º da Lei 4.024/1961,

alterado pela Lei n. 9.131/1995), aprovou em dezembro de 2017 a Base curricular comum para o ensino básico - infantil e fundamental (Resolução CNE/CP n. 2/2017), conhecida como BNCC. Esta contém a definição das áreas de conhecimento e as respectivas competências, relegando ao Ministério da Educação a edição de “documento técnico complementar contendo a forma final da BNCC, nos termos das concepções, definições e diretrizes estabelecidas na presente norma.” (Resolução CNE/CP n. 2/2017, Art. 25).

Para um início de contextualização da BNCC, ao menos dois aspectos são essenciais. Um deles é a percepção sobre a “disseminação das formas de mercado ou empresariais como narrativa mestre”, com “a celebração da competição e da disseminação de seus valores na educação”, que se aguça ao longo dos anos 1990, e a “convergência de paradigmas - a invocação de políticas com uma base de princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordem semelhantes” (BALL, 2001, p. 111-112) sobre políticas públicas, inclusive as educacionais.

Outro aspecto é o cenário antidemocrático de sua aprovação, após o golpe⁴ que culminou no afastamento da presidenta eleita Dilma Roussef (setembro de 2016). Assim, uma abordagem a partir da história do currículo ajuda a compreender o contexto de fundo e os atravessamentos que se expressam nesses documentos.

Uma das ações antidemocráticas adotadas pelo governo federal no campo da Educação foi a revogação (Decreto de 27 de junho de 2016) da nomeação de 12 conselheiras(os/es) do CNE (composto por 24 membros) que, segundo o Ministro da Educação do governo Rousseff, Aloísio Mercadante, tinham sido indicados com base em

4 No início de dezembro de 2015, Eduardo Cunha, então presidente da Câmara dos Deputados, autorizou o processo de impeachment contra a presidenta democraticamente eleita Dilma Roussef, concluído em agosto de 2016 com a cassação de seu mandato, alegadamente por atrasar repasses a bancos públicos e por abertura de crédito sem autorização do Congresso Nacional, práticas já realizadas por outros presidentes, sem que fossem considerados crimes de responsabilidade contra a lei orçamentária (Constituição, Art. 85, VI e Art. 167, V). Entretanto, os ataques à democracia são anteriores e podem ser remontados, ao menos, até a contestação de sua vitória, e ao sistema eleitoral brasileiro, pelo candidato derrotado no pleito presidencial, em 2013. Os sucessivos ataques a políticas públicas voltadas à promoção de direitos sociais e aos mecanismos de participação social confirmam a interpretação de Jessé de Souza, e diversas(os) outras(os) intelectuais, acerca da existência de um golpe contra a democracia brasileira, apoiado pela classe média enquanto camada de sustentação da elite financeira nacional, mobilizada moralmente pelo suposto combate à corrupção e determinada a manter-se distante dos pobres. (Souza, J., 2017)

lista apresentada pela sociedade civil.⁵ Como é o CNE que aprova a BNCC, esta alteração na sua composição facilitou a aprovação veloz da BNCC que, em vez de apresentar os “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, tal como requerido pelo PNE, apresentou uma concepção de currículo centrada em competências⁶ e habilidades, traduzindo em currículo, e não apenas bases curriculares, a forma de mercado já observada por Ball (2001).

Apenas três conselheiras foram contrárias à aprovação e, além dos vários argumentos que apresentaram, também denunciaram a desqualificação do CNE enquanto órgão de Estado para órgão de governo. (Parecer CNE/CP n. 15/2017) Igualmente, diversas entidades representativas de movimentos sociais se opuseram a esta aprovação. Conforme a síntese elaborada pela Diretoria da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE),

A BNCC aprovada pelo CNE, e que seguirá para homologação do MEC, fratura a educação básica deixando de fora o ensino médio, golpeia direitos fundamentais ao negar o debate escolar sobre **gênero, raça e diversidade** e compromete o futuro de milhões de estudantes das escolas públicas, que estarão à mercê das recomendações curriculares restritivas de conteúdos e de direitos. Os únicos que ganham com a BNCC golpista, além do governo que pretende sucatear a educação pública a fim de privatizá-la de todas as formas possíveis, são os grupos empresariais da educação, que veem consolidado em parte o projeto de submeter a educação escolar às prerrogativas do mercado, com altas possibilidades de lucros nos mercados de livros, apostilas, formação inicial e continuada de professores e

5 ““Os nomes que indicamos tiveram ampla representação e pluralidade”, acrescentou Mercadante. (...) Para o ex-ministro, algumas indicações de Temer fortalecem o setor privado, o que pode ser arriscado no âmbito do CNE.” TOKAIRNA, Mariana. Após revogar escolhas de Dilma, Temer nomeia 12 conselheiros de educação. Agência Brasil, 05 de julho de 2016.

6 “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BNCC 2018, p. 8)

demais áreas escolares. As trabalhadoras e os trabalhadores em educação não se renderam a essa BNCC golpista e se articularão para disputar nas escolas – através da formulação democrática do projeto político-pedagógico – os conteúdos curriculares que os estudantes e a comunidade escolar em geral elegerem como os mais pertinentes para a consagração do direito à educação pública, gratuita, democrática, **laica**, libertadora e de qualidade social. (2017)

A elaboração de bases curriculares costuma ser um processo conflituoso, envolvendo também disputa de narrativas, mas a síntese apresentada aponta para como alterações institucionais antidemocráticas desequilibraram a capacidade de participação de diversos atores e segmentos sociais e comprometeram o debate no âmbito do CNE cujo objetivo é legitimar os resultados aprovados.

3. A área de Ensino religioso na BNCC e a definição da religião como transcendência.

Na BNCC, o Ensino Religioso foi tornado área do Ensino Fundamental, acompanhando as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Embora a Constituição se refira apenas à oferta de ER no Ensino fundamental, não determinando que deve ser ofertado em todos os anos, a BNCC definiu que a área do ER abarca todos os anos do Ensino Fundamental, do 1o ao 9o ano, o que alcança estudantes de cerca de 6 a 14 anos. Além disso, como a Resolução que aprovou a BNCC não tinha indicado os objetivos de cada área, como previu o Plano Nacional de Educação, o documento da BNCC elaborado pelo Ministério da Educação os delineou:

Considerando os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos: a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na

realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BNCC 2017, p. 436)

A partir destes objetivos, o documento organiza Unidades temáticas e seus respectivos objetos de conhecimento, conforme apresentados no quadro abaixo. Para cada unidade temática, e em cada ano do Ensino fundamental, o documento indica as respectivas habilidades que, ao todo, são 63. A unidade temática Identidades e alteridades inicia no 1º ano e vai até o 3º ano do Ensino fundamental, enquanto que a unidade temática Crenças e filosofias de vida inicia no 4º ano e vai até o 9º ano.

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento
Identidades e alteridades	O eu, o outro e o nós. Imanência e transcendência. O eu, a família e o ambiente de convivência. Memórias e símbolos. Símbolos religiosos. Espaços e territórios religiosos.
Manifestações religiosas	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes. Alimentos sagrados. Práticas celebrativas. Indumentárias religiosas. Ritos religiosos. Manifestações religiosas na arte. Místicas e espiritualidades. Lideranças religiosas.
Crenças e filosofias de vida	Ideia(s) de divindade(s). Narrativas religiosas. Mitos nas tradições religiosas. Ancestralidade e tradição oral. Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados. Ensinamentos da tradição escrita. Símbolos, ritos e mitos religiosos. Princípios éticos e valores religiosos. Liderança e direitos humanos. Crenças, convicções e atitudes. Doutrinas religiosas. Crenças, filosofias de vida e esfera pública. Tradições religiosas, mídias e tecnologias.

Cunha acompanhou o percurso de aprovação da BNCC, no que se refere ao Ensino Religioso, desde a primeira versão, em 2015, “elaborada por quatro membros do FONAPER, a partir das diretrizes curriculares que a ONG produziu em 1996, como se fossem as do ministério” (Cunha, 2018, p. 900), com a diferença, segundo Cunha, de que estas últimas adotavam uma concepção interreligiosa e a proposta passou a uma concepção de não confessionalidade. Sobre esta primeira versão, Cunha já observava:

A proposta de ER na base confundia a dimensão espiritual com a transcendente, assim como associava a dimensão material da vida humana com a imanência, bem de acordo com a doutrina tradicional católica, sem levar em conta que há correntes de pensamento que concebem espiritualidades imanentes ao nosso mundo e religiões para as quais a transcendência não faz sentido. (Cunha 2018, p. 901).

A análise da BNCC, finalmente aprovada e na qual o Ensino Religioso foi tornado uma área de conhecimento, permite verificar a afirmação de Cunha. No “documento técnico complementar contendo a forma final da BNCC” (Resolução CNE/CP n. 2/2017, Art. 25) produzido pelo Ministério da Educação, o par dicotômico imanência/transcendência organiza a definição de religião, como ilustram os trechos transcritos a seguir:

O ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica). (...)

A dimensão da transcendência é matriz dos fenômenos e das experiências religiosas, uma vez que, em face da finitude, os sujeitos e as coletividades sentiram-se desafiados a atribuir

sentidos e significados à vida e à morte. Na busca de respostas, o ser humano conferiu valor de sacralidade a objetos, coisas, pessoas, forças da natureza ou seres sobrenaturais, transcendendo a realidade concreta.

Essa dimensão transcendental é mediada por linguagens específicas, tais como o símbolo, o mito e o rito. No símbolo, encontram-se dois sentidos distintos e complementares. Por exemplo, objetivamente uma flor é apenas uma flor. No entanto, é possível reconhecer nela outro significado: a flor pode despertar emoções e trazer lembranças. Assim, o símbolo é um elemento cotidiano ressignificado para representar algo além de seu sentido primeiro. Sua função é fazer a mediação com outra realidade e, por isso, é uma das linguagens básicas da experiência religiosa. (BNCC 2017, p. 436)

Estes trechos condensam um entendimento difuso sobre religião, autorizado pelo saber antropológico, e que ao menos desde os anos 1980 tem sido questionado por Talal Asad que desvela o provincialismo da religião enquanto categoria universal e trans-histórica, autônoma em relação à política, à ciência e ao senso comum, muito embora os efeitos, as pré-condições e as formas do que é chamado de religião variem bastante historicamente.

Asad chama atenção para como a definição da religião como categoria universal é produto histórico de processos discursivos acontecidos no âmbito de “tentativas cristãs de alcançar uma coerência em doutrinas e práticas, regras e regulamentos” (Asad 2010, p. 264), através da autoridade de uma Igreja unificada que autenticava algumas práticas, enquanto negava outras, com isso definindo constantemente a linha entre o religioso e o não-religioso, inclusive ao transferir o peso (disciplinar intelectual e social) da religião para a consciência individual:

Inúmeras vezes antes da Reforma, a fronteira entre o religioso e o secular foi redesenhada; mas a autoridade formal da Igreja

permaneceu sempre preeminente. Nos séculos seguintes, com o surgimento triunfal da ciência moderna, do modo moderno de produção e do Estado moderno, as igrejas elas mesmas assumem uma posição clara acerca da necessidade de se distinguir o religioso do secular, transferindo, como de fato o fizeram, o peso da religião cada vez mais na direção das disposições e motivações do indivíduo crente. A disciplina (intelectual e social) iria, nesse período, gradualmente abandonar o espaço religioso, cedendo seu lugar à “crença”, à “consciência” e à “sensibilidade”. Mas a teoria ainda seria necessária para definir a religião. (Asad 2010, p. 269)

A teoria da religião tem seu papel neste processo de formação da religião enquanto categoria universal, tendo suas primeiras formulações sistemáticas surgido logo após a Reforma. Na genealogia da noção de religião enquanto categoria universal, Asad ressalta dois momentos: a publicação de *“De veritate”*, no qual Lord Herbert, movido por inquietações quanto à doutrina cristã, busca um denominador comum entre o cristianismo, as religiões do oriente e a mitologia clássica, na expectativa de por fim às guerras de religião; e a afirmação da ideia de religião natural, a inscrição da vontade de deus na natureza, com a qual religião é vista como fenômeno universal que se diferencia e corrobora o então emergente domínio da ciência natural. É este percurso que guiará uma definição antropológica difusa de religião, também presente na BNCC:

Assim, o que aparece aos antropólogos de hoje como auto-evidente, isto é, que a religião é essencialmente uma questão de significados simbólicos ligados a ideias de ordem geral (expressos através de ritos e/ou doutrinas), que ela tem funções/características genéricas, e que ela não deve ser confundida com nenhuma outra de suas formas históricas ou culturais particulares, é de fato uma visão que tem uma história cristã específica. De um conjunto concreto de regras práticas ancoradas em processos específicos de poder e conhecimento,

a religião se tornou abstraída e universalizada. Neste movimento, não há um mero aumento da tolerância religiosa, nem, certamente, apenas uma nova descoberta científica, mas a modificação de um conceito e uma série de práticas sociais que é, ela mesma, parte de uma mudança mais ampla na paisagem moderna do poder e do conhecimento. Essa alteração incluiu um novo tipo de Estado, um novo tipo de ciência e um novo tipo de sujeito jurídico e moral. (Asad 2010, p. 271)

Uma das referências antropológicas sobre religião mais divulgadas é justamente o texto de Clifford Geertz, que aborda a religião como sistema cultural, publicado inicialmente em 1973. Após uma breve advertência, e uma justificativa um pouco mais longa, Geertz apresenta uma definição de religião:

Embora seja notório que as definições em si nada estabelecem, se forem cuidadosamente construídas elas podem, por elas mesmas, fornecer uma orientação ou reorientação útil do pensamento, de forma que desenrolá-las pode ser um caminho efetivo para desenvolver e controlar uma linha nova de pesquisa. Elas têm a virtude muito útil de serem explícitas: elas se comprometem de uma forma que a prosa discursiva não assume, pois sempre está disposta a substituir o argumento por uma retórica, especialmente neste campo. Portanto, sem mais cerimônias, uma religião é: (1) um sistema de símbolos que atua para (2) estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da (3) formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e (4) Vestindo essas concepções com tal aura de factualidade que (5) as disposições e motivações parecem singularmente realistas (Geertz 2008, p. 67).

Para Asad, Geertz não questiona os processos autoritativos através dos quais a religião é criada, ou seja, ele não indaga os processos através dos quais os significados dos símbolos religiosos são definidos. Tais processos acontecem no plano da teoria da

religião que explicita as práticas observáveis, as enunciações ouvidas e as palavras escritas, dando significado a este pano de fundo. Entretanto, Geertz define os símbolos religiosos numa relação circular que impede este questionamento e confirma o momento moderno e cristão no qual viver religiosamente envolve a capacidade de articular este saber. Para Asad, Geertz, em sua teoria, corrobora este estado das coisas, ao identificar discurso teológico (o que se diz da religião) com discurso litúrgico (o que se diz dentro da religião) e atitudes morais, quando afirma que os símbolos sagrados tanto induzem disposições nos indivíduos quanto formulam ideias gerais de ordem. Ordem que, aliás, é para Geertz a necessidade humana à qual a religião deve atender para que seja considerada religião. Asad considera esta uma visão modesta da religião que reforça a religião enquanto crença, separada das práticas de poder religioso que não cabem mais na sociedade moderna, industrial e secularizada, na qual o direito à crença individual é o “único espaço legítimo permitido ao cristianismo” (Asad 2010, p. 273).

Geertz, segundo Asad, ignora as relações entre a crença do indivíduo e sua relação com o mundo no qual este indivíduo habita: ignora que a própria crença, como afirmava Agostinho, pode ser 'tangida'; ignora que a crença é atividade constitutiva do mundo. Assim, não só a prioridade da crença é questionável (se se quer considerá-la como definidora da religião enquanto categoria universal), mas também a abordagem da crença enquanto estado mental, e não como atividade constitutiva do mundo que atravessa instituições, forma subjetividades e disponibiliza e autoriza certas categorias de conhecimento de diferentes modos, conforme o contexto.

Segundo Asad, a ampla difusão da definição antropológica de Geertz se deve a algumas vantagens: ele oferece uma definição essencializada de religião, portanto válida como categoria universal; centrada na crença individual que é uma escolha porque não é condicionada pelos processos discursivos; não irracional porque é uma das perspectivas às quais os indivíduos recorrem alternadamente quando precisam satisfazer sua necessidade de ordem; não absurda porque se refere à realidade. Apesar deste sucesso, Asad insiste em recordar que esta definição é fruto de um contexto particular, onde a separação entre religião e poder é norma, e é incapaz de compreender adequadamente outros fenômenos oriundos de outros contextos.

Na BNCC, é esta compreensão sobre religião que é assentada nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Unidade temática Identidade e alteridades - e que embasa as demais Unidades temáticas e todos os objetos de conhecimento.

4. A área de Ensino religioso na BNCC e as religiões de matrizes africanas.

Assim como boa parte das(dos) teóricas(os) críticas(os) da religião contemporâneos, Asad preocupa-se com o uso da categoria universal de religião para a compreensão de práticas que acontecem em sociedades muçulmanas, que “nos estimulam a assumir uma posição *a priori* na qual os discursos religiosos na arena política são vistos como um disfarce para o poder político.” (2010, p. 264) Em diálogo com estes estudos, tenho identificado como essa categoria universal (especialmente cristã, na história brasileira) é pouco receptiva a religiões de matrizes africanas (e, possivelmente, indígenas). Na BNCC, isso não é diferente.

Ao escrever sobre Os candomblés como modo de vida, Wanderson Flor do Nascimento levanta questão semelhante à levantada por Talal Asad. Tratando das dificuldades de estudar os candomblés, Nascimento observa como a maior parte da pesquisa existente “enfrenta uma dupla dificuldade”:

São muitas vezes a reprodução de um discurso estrategicamente preparado para adequar uma prática ao que a pesquisa pretende verificar e, por outro lado, o vocabulário fornecido por essas pesquisas – o que finda por mediar nossos acessos aos conceitos empíricos – é já eivado pelo imaginário ocidental sobre as religiões e que, muitas vezes, imprime nelas elementos que lhes são forâneos, em função da estratégia sincrética com o cristianismo católico. (Nascimento 2016, p. 155-156)

Assim, a compreensão das religiões de matrizes africanas está limitada pelo conceito de religião, e também dificultada pelo desafio de se entender as práticas para além das estratégias sincréticas. Outra característica destes estudos é a tendência à

generalização das religiões de matrizes africanas, muito embora as diferentes religiões, as nações e as práticas de cada Casa tenham particularidades não comparáveis.

Apesar de todas essas dificuldades, ao buscar descrever os candomblés, o professor Nascimento caracteriza uma cosmologia que “pensa uma interconexão radical entre todos os elementos da natureza humana e não humana (todo vivo – cabaça)” (Nascimento 2016, p. 157), na qual não há dicotomias radicais como sagrado/profano, bem/mal, certo/errado, diferentemente do que ocorre para tradições ocidentais. Igualmente, não há pecado, pois os “erros fazem parte do processo de aprendizado dentro das comunidades” e o “parâmetro valorativo para a ação é a manutenção da comunidade e da natureza como um todo.” (Nascimento 2016, p. 162) Há uma diferença fundamental entre essas tradições no que concerne à religião:

O Sagrado, para as tradições ocidentais, está ligado com o que é divino, com o espiritual, com o que merece culto por não estar “em nosso mundo”, que é, de alguma maneira, separado. Para esta percepção, o profano é exatamente aquilo que não é sagrado, que foge ao âmbito religioso, constituindo um território onde o culto não precisa ou não pode acontecer. Para os candomblés tudo é instância das manifestações dos orixás, inquices e voduns: o chão, as encruzilhadas, o mato, a água, os corpos, os cemitérios, o vento, as transformações da natureza, a tecnologia etc. (Nascimento 2016, p. 159-160)

Se nos candomblés não há oposição entre sagrado e profano, e tudo é instância de manifestação dos orixás, o “culto seria uma rotina de manutenção das múltiplas interações com a natureza, com a comunidade e com as diversas relações com a ancestralidade.” (Nascimento 2016, p. 158) Os candomblés não se fundam numa visão que cinde a realidade e desse modo não podem ser compreendidos por uma categoria de religião que a cinde em relação a outras experiências de estar no mundo, como conclui Nascimento:

Portanto, se se espera de uma prática denominada de “religião” um horizonte metafísico da transcendência, advinda de uma

percepção binária da realidade, não o encontraremos nos candomblés, para os quais as divindades são imanentes a um mesmo mundo, sendo presentes e participando deste todo articulado. Tampouco encontraremos duas instâncias partidas (sendo que uma delas contém o humano) que devem ser religadas por meio das práticas religiosas. (Nascimento 2016, p. 161)

Na área de ER da BNCC, “o símbolo é um elemento cotidiano ressignificado para representar algo além de seu sentido primeiro”, e mediar dois mundos, o que é exemplificado através de uma flor que “objetivamente” é apenas uma flor mas que pode ter outros significados de trazer emoções e lembranças. (BNCC 2018, p. 436) Diversamente, para religiões de matrizes africanas, que não cindiram o mundo em dois - “entre imanência (existência concreta) e transcendência (o caráter simbólico dos eventos)” (BNCC 2018, p. 440) -, uma flor, ou uma folha, é, objetivamente, muitas coisas: é um elemento da natureza e por isso mesmo é expressão de Orixá, contém axé e participa em rituais. Como o entendimento de religião adotado pela BNCC pode preparar discentes para o conhecimento das religiões de matrizes africanas, se, por exemplo, a compreensão de símbolos religiosos (EF02ER05), de alimentos sagrados (EF02ER06 e EF02ER07) e de práticas celebrativas (EF03ER03 e EF03ER04) é decomposta em diferentes Habilidades?

A noção de religião como transcendência, como *religare* entre dois mundos diferentes, não é capaz de abarcar a complexidade das religiões de matrizes africanas em que a religiosidade não é vivida como um momento ou algo em separado da vida material. Para Wanderson Flor do Nascimento, se há religação nos candomblés, é entre Brasis e Áfricas, em uma estratégia de resistência diaspórica aos efeitos do evento da escravização.

Este aspecto fundamental de resistência encontra-se apagado na BNCC, embora o documento mencione a problematização de discriminações e violências no elenco de competências específicas a serem desenvolvidas ao longo dos anos de disciplina de ER:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos. 2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios. 3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida. 4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver. 5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente. 6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (BNCC 2018, p. 435)

As competências se destinam a compreender, valorizar, respeitar, conviver com a diversidade religiosa e a problematizar intolerância, discriminação e violência de cunho religioso. No entanto, num país que historicamente tem se caracterizado pela perseguição estatal e social a religiões de matrizes africanas (Souza, L., 2010), é possível desenvolver essas competências sem nomear as religiões de matrizes africanas e sem menção a raça e/ou a racismo religioso?⁷

7 A narrativa de cristofobia, promovida pelo ex-ocupante da Presidência do Brasil, Jair Bolsonaro, e o incentivo a que cristãos utilizassem o canal de denúncias do governo federal para casos de intolerância religiosa, por parte de sua então Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, provocou uma alteração brusca nos dados do Disque100. Até 2018, os denunciantes eram em maioria de religiões de matrizes africanas (60%). Entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2022, prevaleceram as denúncias de intolerância religiosa sofrida por cristãos (76%). Para uma síntese e comparação de diversos relatórios, inclusive os produzidos pela sociedade civil, conferir ISER e Datalab. Dados de intolerância religiosa e o aparelhamento do Disque 100 pelo governo Bolsonaro. Nexo Jornal. 26 jan. 2023, atualizado em 10 fev. 2023. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2023/Dados-de-intoler%C3%A2ncia-religiosa-e-o-aparelhamento-do-Disque-100-pelo-governo-Bolsonaro> Acesso em: 14 set. 2023.

A menção expressa é necessária porque o racismo que organiza a sociedade brasileira se apresenta também sob a forma de denegação ou de racismo disfarçado, como anunciou Lélia Gonzalez. De acordo com Lélia Gonzalez, trata-se de um tipo de racismo comum em países em que “prevalecem as “teorias” da miscigenação, da assimilação e da “democracia racial”.” (p. 130), diferentemente do que ocorre em países com sistemas de apartheid. Mencionar expressamente as religiões de matrizes africanas na BNCC é um ato de combate a este racismo por denegação.

É importante também nomear o racismo religioso, como medida de atribuição de responsabilidade (SOUZA, L., 2020) e para que estudantes do Ensino fundamental possam compreender esta dimensão do conflito racial que funda a sociedade brasileira, mesmo porque a exclusão desta discussão do currículo não tem o efeito mágico de excluir esse tipo específico de violência presente na sociedade brasileira. Não é possível promover a competência de exercício de uma cultura da paz através do silenciamento e do apagamento do conflito.

Na área de ER da BNCC, não aparecem as expressões raça e racismo, e somente no 5o ano há um Objeto de conhecimento - Ancestralidade e tradição oral - e apenas uma Habilidade relacionada que menciona expressamente as religiões de matrizes africanas: “Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.” Dentre 63 Habilidades, apenas uma as menciona expressamente. Ou os autores das habilidades da Área de Ensino Religioso acreditaram que as outras 62 habilidades são universais e contemplam também estas religiões, ou consideraram que não havia necessidade de contemplá-las. A bem dizer, as duas hipóteses não se excluem e sequer parecem tão distantes entre si, se levamos a sério o contexto de aprovação da BNCC, em momento antidemocrático e conservador (sustentado por um fundamentalismo cristão), e as denúncias de diversas organizações

Para a adequada compreensão da proporção entre o número de denunciante e a distribuição destes segmentos religiosos na população brasileira, observe-se que, no Censo de 2010, 0,3% da população declarou seu pertencimento a religiões de matrizes africanas, enquanto que 86,8% se declararam católicos e evangélicos. (IBGE, 2012) Os Censos demográficos brasileiros, essenciais para a formulação e avaliação de políticas públicas, eram realizados decenalmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, desde 1940. Entretanto, o governo do ex-Presidente cortou recursos financeiros que impediram a continuidade da sequência histórica: o último Censo concluído é o de 2010.

profissionais e sociais, como a da Diretoria da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), citada anteriormente.

Entretanto, ainda antes deste interregno antidemocrático, cujas consequências para direitos e políticas públicas ainda aguardam quantificação, havia obstáculos para a concretização de conquistas alcançadas para a população negra e brasileira. Em 2003, a Lei 10.639 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que passou a prever o ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, cujos conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

A necessidade desta inserção curricular foi identificada por pessoas negras cujos saberes o Movimento Negro sistematizou, produzindo “uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social”. (Gomes 207, p. 67) As Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (Resolução CNE/CP n. 01/04 e Parecer CNE/CP 03/04) e o Plano nacional de implementação dessas Diretrizes (2009), no dizer de Nilma Lino Gomes, expressam saberes que “ainda não são devidamente considerados enquanto tais pelo campo do conhecimento e pela teoria educacional. Trata-se de uma disputa, principalmente, no campo dos currículos.” (p. 68). A disputa, como se vê, é permanente. Nenhum destes documentos foi citado na área de ER da BNCC como marco normativo de referência (p. 435).

Em 2004, no Parecer aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, a relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva apresentou os fundamentos para a proposição das Diretrizes. Ao longo do texto, ressaltou os direitos de pessoas negras e a necessidade da política afirmativa, e também indicou a necessidade de desvelamento do conflito racial para uma efetiva Educação para as relações étnico-raciais:

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora

veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (Parecer CNE/CP n. 03/04)

Nesse sentido, surpreende também que a área do ER na BNCC não faça referência ao Dia nacional de combate à intolerância religiosa, instituído pela Lei 11.635 em 2007. O dia escolhido foi 21 de janeiro, em homenagem a Mãe Gilda de Oxum, falecida neste mesmo dia em 2001, após agressões e complicações de saúde decorrentes da ofensa moral realizada pela Igreja universal do reino de deus (IURD) através de seu jornal Folha universal. Sua fotografia, com uma tarja preta sobre seus olhos, ilustrou a manchete intitulada “Macumbeiros charlatões lesam o bolso e a vida dos clientes”, publicada em outubro de 2000. A morte de mãe Gilda de Oxum provocou diversas manifestações e ações contra intolerância religiosa e todas elas poderiam servir como exemplos de combate ao racismo religioso, em sala de aula.

As datas celebrativas por vezes têm o efeito perverso de liberar as instituições escolares da abordagem dos respectivos temas no restante do ano letivo. É o que acontece, por exemplo, com o Dia da Consciência Negra que acaba concentrando as ações antirracistas no âmbito escolar. Entretanto, o apagamento do Dia nacional de combate à intolerância religiosa é também um apagamento do conflito, de base racial, que pouco aparece nas ações de aplicação da própria Lei 10.639/2003. Após pesquisa realizada com mais de Secretarias municipais de educação, os institutos Geledés e Alana concluíram que:

(...)mesmo após 20 anos de alteração da LDB, observamos que o desafio dessa transformação ainda está posto em abordagens básicas, quando os resultados da pesquisa apontam que os temas considerados importantes de serem trabalhados (como

conteúdos sobre diversidade, cultura alimentar, vestimentas, entre outros) dizem respeito a discussões relevantes, porém podem ser identificados como mais confortáveis, em detrimento de tópicos como hierarquização de povos e saberes, espaços de poder e tomadas de decisão. Ou seja, ainda se escolhe refletir a educação para relações étnico-raciais sem que se pretenda rever a construção e manutenção de privilégios. Escolhas que podem revelar um arcabouço mais amplo para reflexão acerca da percepção de baixo apoio e engajamento para implementação da lei. (Benedito; Carneiro; Portella 2023, p. 75)

Na disputa curricular do ER, venceu o mito da democracia racial religiosa. Competências e objetivos do ER na BNCC anunciam o combate a discriminações, mas somente uma habilidade, dentre 63, faz referência a isso - (EF07ER08) “Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam” – e apenas no contexto individual, de liberdade religiosa, e não no contexto de racismo religioso como expressão do racismo que organiza a sociedade brasileira. Sem isso, reforça-se o risco de folclorização das religiões de matrizes africanas, fatiadas numa enumeração de aspectos estéticos das vidas de pessoas escravizadas, como vestígios teimosos de um passado de escravização que supostamente já passou, desvinculados de sua função atual de resistência diaspórica.

5. Algumas considerações

Este artigo objetivou analisar a área de Ensino Religioso no documento da Base Nacional Curricular Comum, indagando como as religiões de matrizes africanas são abordadas. Para tanto, embora extrapolando o objetivo, buscou apresentar um breve histórico recente da regulação jurídica do Ensino Religioso, uma vez que estas origens dizem muito sobre o conforto ou desconforto de diferentes tradições religiosas no âmbito do Ensino Religioso que, durante muito tempo, foi um ensino catequético. A partir do diálogo com os textos de Talal Asad e de Wanderson Flor do Nascimento, foram apontados os limites da concepção de religião adotada pela BNCC para a compreensão

das religiões de matrizes africanas e a necessidade de desvelamento da dimensão religiosa do racismo no Brasil.

Como o texto apresentado dialogou com outras áreas do conhecimento além do Direito, podem ser úteis algumas palavras sobre as referências escolhidas. Talal Asad apresenta uma genealogia da religião que na modernidade é constituída juntamente com o secular. Ele é reconhecido como um dos teóricos pós-coloniais mais proeminentes nos Estudos Críticos da Religião e o texto “A construção da religião como uma categoria antropológica” (2010) foi escolhido por dialogar diretamente com o conceito de religião adotado na BNCC.

Contudo, este trabalho pós-colonial é compartilhado e foi precedido por outros estudiosos, como Charles H. Long que, atento à religiosidade negra nos Estados Unidos, identificou como a História das religiões, especialmente neste país, é marcada pelos encontros coloniais, pela nomeação arbitrária do Outro, por uma hermenêutica limitada e limitante acerca dele e por categorias que lhe são impostas desde o exterior, incapazes de captar a riqueza das práticas e das relações de poder. (Long, 1995) Em projeto hermenêutico que pode ser chamado de pós-colonial, Long utiliza criticamente as categorias estabelecidas pelos cânones da História das Religiões e realiza um trabalho de desconstrução ou, como ele nomeia, “crawling back through the history” (p. 9), identificando seus aspectos coloniais.

Dentre as categorias desenvolvidas por estudiosos considerados cânones na História das Religiões e que têm sido revisadas pelos Estudos Críticos das Religiões está a de sagrado. Participante na relativa estabilização que a dicotomia sagrado/profano alcançou nos Estudos Religiosos, Mircea Eliade afirma que “a primeira definição que se pode dar ao sagrado é que ele se opõe ao profano.” (1992, p. 13) Como esta dicotomia é conexas ao entendimento do transcendental como o outro mundo com o qual a religião permite a comunicação, teria sido possível trazer as contribuições dos Estudos Críticos da Religião especificamente sobre o desenvolvimento e a estabilização desta categoria. Entretanto, como o objetivo do artigo foi verificar o lugar das religiões de matrizes africanas na BNCC, foi apresentado o entendimento destas religiões como “modo de vida”, elaborado por Wanderson Flor do Nascimento, a partir de Filosofias Afro-diaspóricas. A compreensão das religiões de matrizes africanas como

“modo de vida”, a meu ver, expressa uma forma de “critical languages capable of creating the proper disjunctions for a restatement of the reality of the human in worlds to come” (Lung, 1995, p. 6) e, como Charles H. Lung, tenho me interessado pelas religiões afrobrasileiras “as the source for new modes of thought” (1995, p. 6).

Na regulação jurídica da religião pelo Estado brasileiro, o fiel da balança está nas religiões de matrizes africanas. Se as teorias decoloniais cunharam a diferença entre colonização e colonialidade, com o fito de indicar, com esta última, a permanência dos efeitos de desumanização decorrentes do evento da colonização, o mesmo se pode dizer da escravidão negra. Há (d)efeitos congênitos na formação da sociedade brasileira, decorrentes do evento da escravidão, muitos deles cristalizados em documentos oficiais. Por isso, na análise de qualquer ato regulatório sobre religiões no Brasil, o olhar para a situação das religiões de matrizes africanas é decisivo para a verificação da liberdade e da igualdade religiosas.

Considerando possíveis aproximações entre os efeitos da escravidão negra e da guerra feita a indígenas no Brasil, as religiões indígenas são também um outro fiel da balança que requer estudo aprofundado, contando as especificidades da regulação jurídica da educação escolar indígena e os avanços do fundamentalismo religioso cristão sobre territórios indígenas. Apesar de este estudo não ter sido desenvolvido neste artigo, as semelhanças entre compreensões que não se fundam na cisão do mundo em partes diferentes indicam que a concepção de religião adotada pela área de ER da BNCC tampouco é receptiva a religiões indígenas.

Embora também ultrapassem os objetivos deste artigo, há ainda outras dimensões da regulação do Ensino Religioso no Brasil que merecem atenção, como alguns dos documentos apresentados sugeriram. Trata-se das sensibilidades religiosas e não religiosas contemporâneas presentes em negociações, discursos, práticas e organizações em torno da função da educação pública, do próprio ensino religioso, de direitos relacionados ao gênero e de conceitos em disputa também no âmbito da doutrina jurídica, como o de laicidade. Em outros lugares, abordei alguns destes aspectos, atenta ao aviso de Jeremy Gunn que, abordando a complexidade da religião e a complexidade da definição de religião no Direito Internacional, observou a contradição

entre os limites intrínsecos a essa definição e as ações institucionais necessárias à proteção da liberdade religiosa. (2003)

Referências

ASAD, Talal. A construção da religião como uma categoria antropológica. Tradução de Bruno Reinhardt e Eduardo Dullo. Cadernos de campo, São Paulo, n. 19, 2010. pp. 263-284. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/44990> Acesso em: 14 set. 2023.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no2/1.pdf> Acesso em: 14 set. 2023.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf> Acesso em: 14 set. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso?. Educação & Sociedade [online]. 2018, v. 39, n. 145 [Acessado 9 Abril 2022], pp. 890-907. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018196128> Acesso em: 14 set. 2023.

ELIADE, Mircea. O sagrado e o profano. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GEERTZ, Clifford. A religião como sistema cultural. In: A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2019.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político cultural de amefricanidade. In: GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p.127-138.

GUNN, T. Jeremy. The Complexity of Religion and the Definition of “ Religion ” in International Law. Harvard Human Rights Law Journal, 16, 2003, pp. 189-215.

IBGE. INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência, Rio de Janeiro:IBGE, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf Acesso em: 14 set. 2023.

ISER. Ensino religioso no Estado do Rio de Janeiro: registros e controvérsias. Comunicações do ISER, n. 60. 2012. Disponível em: https://iser.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Comunicacoes_ISER_n60.pdf Acesso em: 14 set. 2023.

ISER e Datalab. Dados de intolerância religiosa e o aparelhamento do Disque 100 pelo governo Bolsonaro. Nexo Jornal. 26 jan. 2023, atualizado em 10 fev. 2023. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opinioao/2023/Dados-de-intoler%C3%A2ncia-religiosa-e-o-aparelhamento-do-Disque-100-pelo-governo-Bolsonaro> Acesso em: 14 set. 2023.

LONG, Charles H. Introduction. In: LONG, Charles H. Significations. Signs, symbols, and images in the interpretation of religion. Aurora: The Davies Group Publishers, 1995.

MARIANO, Ricardo. Secularização do Estado, liberdades e pluralismo religioso. In: XII CONGRESSO NACIONAL DOS SOCIOLOGOS, 2002. Anais eletrônicos. Disponível em: https://www.equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/ricardo_mariano.htm Acesso em: 14 set. 2023.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Sobre os candomblés como modo de vida: Imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. Ensaios Filosóficos, v. 13, p. 153-171, 2016. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo13/11_NASCIMENTO_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIII.pdf Acesso em: 14 set. 2023.

SORIANO, Ramón. Las libertades publicas. Madrid: Tecnos, 1990.

SOUZA, Jessé. Classe média. In: ALVES, Giovanni et al. (coord.). Enciclopédia do golpe – Vol. I. Bauru: Canal 6, 2017. p. 25-40.

SOUZA, Lidyane Maria Ferreira. Do direito à liberdade religiosa no Brasil. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2010.

SOUZA, Lidyane Maria Ferreira (2020). Intolerância religiosa ou racismo religioso? Um percurso pela linguagem dos direitos. In SILVA, Paulo Vinicius Baptista; MACHADO, Nathalia Savione & ROCHA, Neli Gomes da [et al.] (org.). Negras escrituras, interseccionalidades e engenhosidades: movimentos negros, pensamento, história e resistências. XI COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, 9 a 12 de novembro de 2020. Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <https://www.copene2020.abpn.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhc mFtcyl7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSZPljtzOjQ6IjgxNDUiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiNzY4YjI0ODEwZDdhMmZmYTA5OWQzZjI3OGRkYzA1M2liO30%3D> Acesso em: 14 set. 2023.

TOKAIRNA, Mariana. Após revogar escolhas de Dilma, Temer nomeia 12 conselheiros de educação. Agência Brasil, 05 de julho de 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/apos-revogar-escolhas-de-dilma-temer-nomeia-12-conselheiros-de-educacao> Acesso em: 14 set. 2023.

Documentos

BRASIL. Decreto [presidencial] de 27 de junho de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de junho de 2016, Sec. 2 p. 1.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de dezembro de 1961, retificado em 28 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de novembro de 1995 - edição extra.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei 11.635, de 27 de dezembro de 2007. Instituo o Dia nacional de combate à intolerância religiosa. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de dezembro de 2007.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014 - Edição extra.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 07, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 03 de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 01 de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 15, de 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 02, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano nacional de implementação dessas Diretrizes. Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Educação é a Base. Ministério da Educação, 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Diretoria. Conselho Nacional de Educação se junta aos golpistas e aprova a BNCC do MEC por ampla maioria. Brasília, 15 de dezembro de 2017. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/Nota_BNCC_Golpista.pdf Acesso em: 04 jan. 2023.