

A Vez das Religiões Afro-Brasileiras no Ensino Religioso? As possibilidades e limites abertos pela Lei nº 10.639/03¹

The Time of the Afro-Brazilian Religions in Religious Education?
The possibilities and limits opened by Law No. 10,639 / 03

Amurabi Oliveira^{2}*

Resumo

O presente trabalho almeja realizar uma reflexão em torno das potencialidades e limites abertos pela lei nº 10.639/03 para o Ensino Religioso, compreendendo este como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de um debate em torno da História e Cultura Afro-Brasileira. Desse modo, busca-se compreender como se dá essa articulação entre o Ensino Religioso e as Religiões Afro-brasileiras no contexto escolar, considerando o cenário institucional inaugurado com o advento das políticas públicas voltadas para a diversidade na educação no Brasil.

Palavras-chave: *Lei 10.639/03; Religiões Afro-brasileiras; Ensino Religioso; Antropologia da Educação.*

Abstract

The present study aims to conduct a reflection on the potentialities and limits open for by Law n ° 10.639/03 for Religious Teaching, understanding this as

¹ Recebido em 22/03/2014. Aprovado em 08/10/2014.

^{*} Licenciado e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFPG), Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

a privileged space for the developing of a debate on the Afro-Brazilian History and Culture, thereby try to understand how is this relationship between the Afro-Brazilian Religious and the Religious Teaching in the school context and, considering the institutional context opened with the advent of public policies for diversity in education in Brazil.

Keywords: *Law 10.639/03; Afro-Brazilian Religions, Religious Teaching, Anthropology of Education.*

Introdução

Discorrer acerca do Ensino Religioso no Brasil nos remete, necessariamente, à gênese da realidade educacional brasileira, tendo em vista que até o século XVIII, quando são introduzidas as reformas pombalinas,¹ não havia aqui um sistema de ensino público articulado, mas sim uma complexa engrenagem colonial, na qual os jesuítas ocuparam um lugar central, levando-se em conta que:

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores. (SAVIANI, 2011, p. 29).

Sendo assim, em um primeiro momento, não havia como pensar educação desvinculada de religião na constituição do Brasil enquanto nação, ainda que seja interessante a observação realizada por Freyre (2001), ao apontar que os jesuítas, ao não incluírem o negro, não teriam contribuído para o processo de formação de uma democracia étnica no país, ainda que também seja válido ressaltar toda a revisão que tem sido realizada em torno do paradigma das relações raciais freyreano (MOTTA, 2000).

¹ Para uma melhor análise vide Carvalho (1978).

Não me cabe aqui realizar uma ampla revisão acerca do histórico do Ensino Religioso no Brasil, tarefa essa já brilhantemente realizada por Junqueira (2008), dentre outros pesquisadores, no entanto, realizarei um salto para outro momento relevante em termos históricos para essa discussão, que nos remete ao período republicano, quando esse componente curricular é retirado da Instrução Pública inicialmente, mas que volta a figurar na primeira metade do século XX, num elaborado processo de equilíbrio entre perspectivas educacionais distintas no cenário nacional.

Desde o manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, o então recém-criado Ministério da Educação e da Saúde viu-se diante de um cenário difícil, pois, havia irrompido uma profunda crise na Associação Brasileira de Ensino, à qual foi encomendada um documento que servisse para nortear as políticas públicas em educação, culminando na elaboração do manifesto, que representava a visão de educação daqueles ligados à Escola Nova, diametralmente oposta em muitos pontos daquela defendida pelos educadores católicos (XAVIER, 2002). Nesse contexto, o Estado entra como um mediador, sendo a Assembleia Nacional Constituinte de 1933 palco de manifestações favoráveis e contrárias às chamadas “emendas religiosas”, especialmente no que diz respeito ao Ensino Religioso. No final das contas:

[...] não passaram os projetos de neutralidade, laicidade do ensino. A inserção do ensino religioso foi garantida por grande maioria dos votantes, bem como o reconhecimento de estabelecimentos particulares e o reconhecimento explícito do papel da família como educadora. Ambos os grupos estão satisfeitos. Afinal, o Estado permitiu o conflito, em certo sentido o estimulou e por fim o arbitrou na medida em que as disposições de ambos grupos foram incorporadas à Constituição. (CURY, 1988, p. 122-123).

A partir de então, o Ensino Religioso torna-se uma das questões mais polêmicas dentro da burocracia educacional estatal, passando os diversos períodos de nossa história recente o longo do século XX, sendo referido em todas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que tivemos até o momento (lei nº 4.024/61, lei nº 5.692/71, lei nº 9.394/96).

Ante ao cenário que vem se delineando a partir dos anos de 1990 no Brasil, em que a questão da diversidade se torna cada vez mais proeminente, destacando-se um leque de políticas públicas em educação que emergem de forma mais enfática a partir dos anos de 2000, proponho-me aqui a desenvolver uma reflexão em torno das articulações possíveis entre o Ensino Religioso e a lei nº 10.639/03, que institui o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todas as séries da Educação Básica, considerando, por um lado, as próprias tensões que se estabelecem no campo religioso brasileiro, e, por outro, os limites e possibilitares de implementação dessa lei em nosso cenário educacional.

Políticas para a Diversidade em Educação

Desde o advento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1945, a questão da diversidade cultural na educação tem sido colocada na pauta de uma ampla discussão internacional, ainda que se deva ressaltar que os sentidos atribuídos a tal categoria são múltiplos e foram continuamente alterados ao longo dos diversos documentos produzidos por este organismo nos últimos 70 anos, que dentro de um cenário mais amplo da elaboração de uma agenda global para a educação no contexto neoliberal (MELO, 2004, p?), tem tido um impacto direto sobre a construção de políticas públicas em educação no Brasil.

No Brasil, a partir dos anos de 1990, a questão da diversidade cultural se estabeleceu de forma cada vez mais incisiva na agenda das políticas públicas, especialmente naquelas relacionadas à educação. Um marco para esse debate é a publicação em 1997 dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais, especialmente o referente à Pluralidade Cultural, ainda que este seja alvo e inúmeras críticas (VALENTE, 2003), principalmente por apresentar uma posição que resume a questão da diversidade principalmente à tolerância. No que tange ao Ensino Religioso, por exemplo, o documento realiza a seguinte referência:

O ensino religioso nas escolas públicas é assunto que exige atenção. Tema vinculado, em termos de direito, à liberdade de consciência e de crença, a presença plural das religiões no Brasil constitui-se fator de possibilidade de escolha. Ao indivíduo é dado o direito de ter religião, quando criança, por decisão de seus pais, ou, quando adulto, por escolha pessoal; de mudar de religião, por determinação voluntária ao longo da vida, sem restrições de ordem civil; e de não ter religião, como opção consciente. O que caracteriza, portanto, a inserção social do cidadão, desse ponto de vista, é o respeito, a abertura e a liberdade. De fato, a configuração laica do Estado é propiciadora dessa pluralidade, no plano social, e se caracteriza por ser impeditiva de rótulos, no plano do cidadão. Ou seja, não há uma predeterminação que vincule compulsoriamente etnias e religiões, origem de nascimento e percursos de vida. É nesse sentido que se define a postura laica da escola pública como imperativo no cumprimento do dever do Estado referente ao estabelecimento pleno de uma educação democrática voltada para o aprimoramento e a consolidação de liberdades e direitos fundamentais da pessoa humana. (BRASIL, 1997, p. 30-31).

Focando, portanto, na dimensão individual apenas, deixando em segundo plano a dimensão social tão cara para a vivência religiosa. Em outras passagens do documento, a questão da diversidade religiosa é tocada brevemente juntamente com outras questões, especialmente as de gênero e étnicas.

Nesse momento, as políticas para a diversidade mostram-se focais e pouco articuladas, apenas no contexto pós-Durban é que o cenário passa a mudar de forma sensível, sendo considerados marcos nesse processo tanto a promulgação da lei nº 10.639/03, oriunda diretamente das reivindicações dos movimentos sociais negros, quanto a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Notadamente deve-se reconhecer que “o MEC não tem uma posição única e coesa acerca da ideia de diversidade que possa orientar o conjunto de suas ações. A ideia de diversidade tem servido como um grande conceito *guarda-chuva* para o governo nos vários processos de negociação com os grupos de pressão.” (RODRIGUES; ABRAMOWCZ, 2013, p. 26).

Especificamente com relação às políticas voltadas para a questão étnico-racial em educação, Gomes e Jesus (2013, p. 21-22) pontuam que:

A alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a Resolução CNE/CP 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), fundamentada no Parecer CNE/CP 3/2004, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos de 2000. Tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais.

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola.

Certamente há que se reconhecer o avanço legal trazido, todavia cabe indagar em que medida esses instrumentos de fato chegam às escolas e alteram suas realidades? Os próprios autores indicam nesse mesmo artigo a heterogeneidade da implantação da lei, e o estabelecimento de tensões em seu processo, mas, ao que me parece no caso do Ensino Religioso, a questão complexifica-se ainda mais, dada as profundas questões que se encontram imbricadas na formulação do campo religioso brasileiro.

Antes de adentrarmos no próximo tópico, creio que é relevante ressaltar uma questão que tem sido posta do debate público em torno da lei nº 10.639/03: o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira não é algo que diga respeito apenas aos negros, muito pelo contrário, pois remete ao processo constitutivo do Brasil enquanto nação.

Nesse sentido, as questões que se referem às religiões afro-brasileiras, por exemplo, também se mostram relevantes para um entendimento do que é o Brasil. Para uma compreensão mais ampla dessa questão, devemos ter em mente que: “O papel indutor dessa Lei como política pública aponta para a ampliação da responsabilidade do Estado diante da complexidade e das múltiplas dimensões e tensões em torno da questão racial.” (GOMES, 2009, p. 42).

Isso não quer dizer, contudo, que devamos realizar uma discussão desvinculada das condições objetivas nas quais se realizam a prática pedagógica, tendo em vista que questões como a formação docente, condições de trabalho, bem como a relação com o saber estabelecida pelos alunos são fundamentais para compreender os limites impostos à implementação da lei nº 10.639/03, ainda que haja outras problemáticas ainda mais profundas, enraizadas culturalmente.

As Religiões Afro-Brasileiras e a Escola

Os balanços bibliográficos recentes realizados em torno da produção acadêmica no campo da Antropologia da Religião no Brasil indicam a persistência do estudo das religiões afro-brasileiras como um campo privilegiado de pesquisa (MONTERO, 1999; ALMEIDA, 2010)², que tem sido consolidado e elaborado ao longo do século passado, marcado por uma ampla gama de abordagens teóricas e metodológicas. Não só a publicação de “O animismo fetichista dos negros baianos”, de Nina Rodrigues, em 1900, como também a promoção do I Congresso Afro-Brasileiro, em 1934, organizado por Gilberto Freyre em Recife, podem ser considerados como marcos para a institucionalização desta temática no meio acadêmico brasileiro.

Os avanços acadêmicos também foram acompanhados, ainda que não no mesmo ritmo, por mudanças nas religiões afro-brasileiras, resumidas da seguinte forma por Prandi (2004, p. 224)

² Cabe ressaltar a crítica realizada por Campos e Reesink (2011) especificamente aos limites do balanço realizado por Almeida (2010), considerando o que as autoras denominam de geopolítica acadêmica na Antropologia brasileira.

[...] ao longo do processo de mudanças mais geral que orientou a constituição das religiões dos deuses africanos no Brasil, o culto aos orixás primeiro misturou-se ao culto dos santos católicos para ser brasileiro, forjando-se o sincretismo; depois apagou elementos negros para ser universal e se inserir na sociedade geral, gestando-se a umbanda; finalmente, retomou origens negras para transformar também o candomblé em religião para todos, iniciando um processo de africanização e dessincretização para alcançar sua autonomia em relação ao catolicismo. Nos tempos atuais, as mudanças pelas quais passam essas religiões são devidas, entre outros motivos, à necessidade da religião se expandir e se enfrentar de modo competitivo com as demais religiões. A maior parte dos atuais seguidores das religiões afro-brasileiras nasceu católica e adotou a religião que professa hoje em idade adulta. Não é diferente para evangélicos e membros de outros credos.

Percebe-se, desse modo, que estamos nos referindo a uma realidade dinâmica, marcada por alterações que se ligam ao cenário político e social mais amplo (OLIVEIRA, 2013), tendo em vista que o processo de africanização e dessincretização não pode ser pensado de maneira desvinculada da emersão do movimento negro, da visibilidade que ele passa a ter a partir dos anos de 1980 no Brasil, e principalmente na sua capacidade de se articular para colocar suas demandas na agenda das políticas públicas brasileiras.

Em paralelo a estas questões, outros movimentos têm ocorrido no campo religioso brasileiro, como o ganho de uma visibilidade inquestionável dos chamados neopentecostais, que tem sido acompanhado, por vezes, de ataques destes às religiões afro-brasileiras, o que inclui, também, a questão da presença da História e Cultura Afro-Brasileira no espaço escolar. Como nos indica Silva (2007, p. 219-220):

Com a recente decisão do Ministério da Educação pela inclusão da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino, livros didáticos abordando este assunto começam a ser produzidos. Como as religiões afro-brasileiras são parte desta história e desta cultura, suas características têm sido tratadas de forma não-sectária ou proselitista, como convém a um material destinado ao ensino laico, humanista e de difusão da tolerância à diversidade

cultural. Entretanto, colocar nos livros escolares as religiões de origem africana ao lado de religiões hegemônicas, como o cristianismo, dando-lhes o mesmo espaço e legitimidade destas últimas, tem gerado, por si só, protestos. Foi o que ocorreu com uma coleção de livros didáticos destinada ao Ensino Fundamental, lançada por uma editora de São Paulo. No volume indicado para a 2ª. série, no capítulo “Nossas raízes africanas”, a autora trata da formação das religiões afro-brasileiras, inclusive com exercícios que objetivam que as crianças pesquisem sobre a história dos orixás. Uma coordenadora pedagógica evangélica de Belfort Roxo, Rio de Janeiro, protestou junto à editora, alegando que o livro fazia apologia das religiões afro-brasileiras e que não seria adotado em sua escola, onde a maioria dos alunos e professores, segundo ela, era evangélica. A mesma coleção também gerou protesto na Câmara da cidade de Pato Branco, Paraná, onde um vereador também pastor evangélico denominou a obra de “livro do demônio” e pediu a cassação da coleção. Vale lembrar que o referido material didático foi avaliado e obteve parecer muito favorável, sendo recomendado pelo Guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD-2004).

Com este pequeno exemplo, podemos perceber que, afora todo o racismo imbricado na escola brasileira que remete à nossa constituição histórica, no caso do universo religioso esta questão se aprofunda, não gratuitamente. Em sua pesquisa, Bakke (2011) aponta que os livros paradidáticos que realizam um tratamento mais detalhado acerca do universo das religiões afro-brasileiras são justamente aqueles menos utilizados em sala de aula pelos professores, e durante a realização do trabalho de campo de sua pesquisa, no momento em que um professor se propôs a discutir em maior profundidade esta questão, houve protestos por parte de alguns alunos. Como a autora nos afirma:

Ao se decretar uma Lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira foi preciso buscar os conteúdos dessa história, seus símbolos. Nesse cenário, as religiões afro-brasileiras migram para o ambiente escolar como conteúdos de uma herança africana porque em suas constituições históricas, no interior do campo religioso brasileiro, acionaram discursos legitimadores de suas práticas que tocavam a questão identitária, o candomblé como “a África que sobreviveu no Brasil”, e a umbanda “como a expressão religiosa da nação imaginada”.

Esse processo de migração, como vimos, não é tranquilo, pelo contrário, **acrescenta ao preconceito étnico-racial o elemento de intolerância religiosa**, e carrega para a escola os conflitos existentes nesse campo religioso, como as disputas de “pureza” entre candomblé e umbanda, por exemplo. (BAKKE, 2011, p. 205-206, grifo nosso)

A questão das religiões afro-brasileiras torna ainda mais visível o preconceito étnico-racial existente na escola e na sociedade brasileira como um todo. Faz-se necessário compreender a complexa maquinaria presente na realidade escolar. Nesse sentido, apesar das críticas tecidas nas últimas décadas ao trabalho de Bourdieu e Passeron (2008), e das limitações existentes nele, a ideia de arbitrário cultural desenvolvida pelos autores, que argumenta como a escola em verdade demarca uma continuidade cultural com relação a determinadas classes sociais,³ mostra-se perspicaz ao demarcar os aspectos conservadores da escola em termos culturais, relevando em termos sociológicos o que já havia sido apregoado por Boas nos Estados Unidos na primeira metade do século XX – isto é, o caráter antidemocrático da escola moderna com relação à diversidade social e cultural (GUSMÃO, 1997).

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

Caputo (2012), em sua pesquisa, aponta para a problemática enfrentada pelas crianças do candomblé no espaço escolar ante ao Ensino Religioso confessional. No levantamento que realizou junto aos professores da rede pública no Rio de Janeiro, a autora indica que parte significativa desconhece a existência de crianças pertencentes a estes credos em suas aulas, e os que sabem evitam falar do candomblé

³ É importante frisar que o entendimento de classe social assumida pelos autores não é o mesmo daquele presente no pensamento de Karl Marx, havendo uma ampliação semântica do conceito

“para não criar conflito”; outros afirmam enfaticamente que os textos trabalhados em sala de aula são a Bíblia e outros textos cristãos, compreendendo ser esta a religião verdadeira.

Voltando-se para a análise das relações raciais nos livros didáticos do Ensino Religioso no Ensino Fundamental, Nascimento (2009, p. 158) realiza as seguintes observações:

As mudanças observadas resultaram, por exemplo, na presença de religiões de matriz africana, de mães de santo, de contos fazendo referência aos Orixás. Esse fato é muito significativo para os anseios e desejos dos movimentos negros e de pesquisadores que há muito tempo refletem as desigualdades raciais no Brasil e a ausência de personagens negros nos livros didáticos. Essas mudanças são importantes e significativas e respondem às lutas e reivindicações de outrora e atuais. Os livros Didáticos do final da década 1990 e início da década seguinte dão espaços em suas páginas às religiões de matriz africana, modificaram seu discurso racista. No entanto, a análise qualitativa e quantitativa aponta que as modificações nas estruturas simbólicas das publicações foram limitadas. Dentro das unidades de leitura dos livros didáticos analisados, prevalecem enquanto legítimos, os discursos cristãos, tendo mais representatividade e espaços de conexão entre as temáticas abordadas e a realidade do seu público leitor: os brancos. A análise captou uma preocupação em abrir espaço para a presença das religiões de matriz africana. Mas estabeleceu esse espaço como o único do negro e os espaços hegemônicos, das religiões cristãs, como exclusivo para brancos. Interpretamos que tais formatos atuam na correlação entre o modo de operação ideológica da unificação, construção de uma identidade coletiva tendencialmente cristã, branca e europeia, que seria a superior e desejável, complementar ao modo de operação ideológica da fragmentação, a segmentação em relação às religiões de matrizes africanas, negras, construídas discursivamente como o “outro”.

Estas questões relacionam-se aos próprios limites da escola em lidar com a diversidade cultural, aprofundada pelo processo histórico de construção do racismo em nossa sociedade. A forma como as religiões afro-brasileiras são invisibilizadas no Ensino Religioso são múltiplas, tendo em vista que, como nos indica Giumbelli (2008, p. 14), “em vários estados o peso católico se evidencia não na normatização, mas pela presença de suas referências e agentes em posições importantes da estrutura de implementação do ensino

religioso.”. O autor ainda destaca que, em vários Estados, em termos normativos, faz-se referência ao pluralismo e à questão da diversidade, ainda que devamos reafirmar aqui as múltiplas apropriações do conceito de diversidade, muitas vezes esvaziado politicamente ao se reduzir a uma mera tolerância das diferenças.

Porém, para além desses limites, e muitos outros poderiam ser apontados, acredito que a escola também é um *locus* privilegiado para a superação do preconceito étnico-racial e da intolerância religiosa, ainda que deva ser considerado para tanto os limites estruturais impostos à prática pedagógica, como já afirmando anteriormente.

Podemos vislumbrar uma convergência entre as propostas elaboradas pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER, 2001) e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), e mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), na medida em que há claramente uma proposta de construção de diálogo. Ainda que no meu entender, a proposta da FONAPER não cumpre integralmente o compromisso de um ensino não proselitista, havendo, nitidamente uma perspectiva em que a diversidade religiosa real do Brasil é invisibilizada.⁴

O que me parecer ser uma questão central é que se temos atualmente uma realidade escolar que propicia a elaboração de aulas de Ensino Religioso, que em última instância invisibilizam as identidades das religiões afro-brasileiras, não me parece ser menos verdade que, potencialmente, ante inclusive as mudanças recentes nos dispositivos legais que tocam a Educação Básica e os cursos de formação de professores, estas aulas não possam ser pensadas como importantes espaços para a discussão de História e Cultura Afro-Brasileira, e principalmente para o combate ao racismo no Brasil.

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) apontam, dentre outras propostas, a necessidade de se conhecer os espaços de tradição e cultura afro-brasileira, como os terreiros. Assim sendo, o Ensino Religioso pode ser pensado como

⁴ Para uma melhor análise desse documento vide Arnaud de Toledo e Amaral (2005).

uma instância de construção de conhecimento sobre esse universo simbólico.

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), a questão religiosa é referida de forma mais pontual em duas passagens:

O ensino de História *Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, **irmandades religiosas**, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade. [...].

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiães da memória histórica; - **à história da ancestralidade e religiosidade africana**; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (BRASIL, 2006, p. 12, grifo nosso).

A questão da religiosidade mostra-se, portanto, como uma preocupação constante na legislação que vem emergindo no Brasil nos últimos anos em torno da História e Cultura Afro-Brasileira, de

um modo tal que não é possível nos furtarmos da discussão em torno da relação entre tais questões e a realidade do Ensino Religioso no Brasil. Reconhecendo que a lei nº 10.639/03 ainda está em processo de consolidação no Brasil, Gomes (2009, p. 71) realiza o seguinte alerta: “[...] não se pode reduzir a diversidade étnico-racial somente à questão educacional. Pela sua história, complexidade e enraizamento na estrutura da sociedade e no imaginário social brasileiro ela precisa ser entendida e consolidada no conjunto das políticas públicas de direito em nosso país.”

Como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira deve envolver toda a Educação Básica e todas as disciplinas – ainda que a lei dê uma especial atenção para Educação Artística, Literatura e História Brasileiras –, mostra-se urgente que os professores atuantes nesse nível de ensino tenham formação para tanto, inicial e continuada, e no caso específico de professores de Ensino Religioso, acredito ser necessário haver uma formação específica, que envolva não apenas conhecimento acerca das mitologias e simbologias do universo religioso dos cultos afro-brasileiros, como também das formas de abordar a questão em salas de aula cada vez mais plurais em termos culturais.

Considerações Finais

Como almejei apontar brevemente, na realidade atual a articulação entre o Ensino Religioso e a História e Cultura Afro-Brasileira ainda é um desafio a ser superado, não busquei aqui problematizar a pertinência ou não do Ensino Religioso nas escolas, especialmente as públicas⁵, pois minha preocupação é pensar os limites e as possibilidades abertas pela lei nº 10.639/03 junto a este componente curricular.

As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas acerca da questão do Ensino Religioso e as Religiões Afro-Brasileiras tendem a confluir para o reconhecimento dos avanços normativos e práticos que têm se instaurado no Brasil, todavia, também apontam para a persistência

⁵ Para uma melhor análise dessa questão vide Cunha (2013).

de um cenário de intolerância religiosa, racismo, e proselitismo no ensino desta disciplina.

Acredito que o terreno da questão religiosa é, no campo educacional, um dos mais árduos a se debater, especialmente no que se refere à cultura afro-brasileira, considerando não apenas o processo histórico de estigmatização dessas religiões desde o Brasil Colônia, mas também os movimentos mais recentes de ataque, fomentado especialmente, mas não exclusivamente, por denominações neopentecostais (SILVA, 2007).

Há uma possibilidade de se pensar um movimento de mão dupla entre o Ensino Religioso e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, pois, de um lado, ao incorporar essa discussão, abre-se a possibilidade de um rompimento real com o proselitismo no Ensino Religioso, por outro, deve-se reconhecer este como um espaço indispensável para se pensar a problematização das relações étnico-raciais no país.

Referências

ALMEIDA, Ronaldo. Religião em transição. In: MARTINS, Carlos Benedito; DIAS Luiz Fernando Duarte. (Org.). *Horizontes das Ciências Sociais: antropologia*. 1ed. São Paulo: Anpocs/Barcarolla, 2010.

ARNAUT DE TOLEDO, Cezar de Alencar; AMARAL, Tânia Conceição Iglésias do. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas. *Linhas*, v. 6, n.1, p. 57-78, 2005.

BAKKE, Rachel R. B. *Na escola com os orixá: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639*. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática

“História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de janeiro 2003.

_____. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parecer CNE/CP n. 003/2004*. 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, 15 de maio 2004.

CAMPOS, Roberta Bivar C.; REESINK, Mísia Lins. Mudando de eixo e invertendo o mapa: para uma antropologia da religião plural. *Relig. Soc.*, 2011, v. 31, n.1, p.209-227

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação em terreiros - e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas de instrução pública*. São Paulo: EDUSP/ Saraiva, 1978.

CUNHA, Luiz Antônio. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. *Educação & Sociedade*, v. 34, n 124, p. 925-941, 2013.

CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1988.

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso*. São Paulo: Ave-Maria: 2009.

FREYRE, Gilberto. *Interpretação do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GIUMBELLI, Emerson. Ensino Religioso em Escolas Públicas no Brasil: notas de pesquisa. *Debates do NER*, v. 1, n. 14, p. 50-68, 2009.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo E.. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista, s/v.*, n. 47, p. 19-33, 2013.

GOMES, Nilma Lino . Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene

de; HERINGER, Rosana. (Org.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, p. 39-74.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*, 1997, v 18, n. 43, p. 8-25.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *História, Legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: Ibepe, 2008.

NASCIMENTO, Sergio Luis do. *Relações Raciais em Livros Didáticos de Ensino Religioso do Ensino Fundamental*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

MELO, Adriana Almeida Sales. *A mundialização da educação*. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2004.

MONTERO, Paula. Dilemas da cultura brasileira nos estudos recentes sobre as religiões. In: MICELI, Sergio Miceli. (Org.). *O que ler nas ciência social brasileira (1970-1995): antropologia*. São Paulo: ANPOCS, 1999. p. 327-367.

MOTTA,, Roberto. Paradigmas de Interpretação das Relações Raciais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, s/v, n. 38, p. 113-134, 2000.

OLIVEIRA, Amurabi. Jamais fomos pré-modernos: as transformações nas religiosidades brasileiras. *Século XXI - Revista de Ciências Sociais*, v. 3, n 2, p. 65-111, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi; ALMIRANTE, Kleverton A.; NASCIMENTO, Fernanda. O Xangô na Sala de Aula: dilemas da identidade religiosa afro-brasileira em Alagoas. *Interações: Cultura e Comunidade*, v. 8, n 14, p. 261-279, 2013.

PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. *Estud. av.*, 2004, v.18, n.52, p.223-238.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educ. Pesqui.*, 2013, v.39, n.1, p.15-30.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: Significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. *Mana*, v. 13, n 1, p. 207-236, 2007.

VALENTE, Ana Lúcia E. F.. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão da pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (Org.). *Diversidade, cultura e educação*. São Paulo: Editora Biruta, 2003, p. 17-46.

XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista - SP: EDUSF, 2002.

DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS E LAICIDADE DO ESTADO¹

SEXUAL AND REPRODUCTIVE RIGHTS AND SECULARITY OF THE STATE

*Myriam Aldana**
*Leonel Piovezana***

RESUMO

A hegemonia jurídica do terreno da sexualidade e da reprodução sempre foi disputada pelas religiões e pelo poder político. No Ocidente, com a constituição dos Estados laicos (século XVIII e XIX), deu-se a separação entre Estado e Igreja, sendo esta consignada em suas Cartas Magnas. Mas a disputa em torno das normas que regem o exercício da sexualidade e da reprodução continuou ao longo dos séculos XIX, XX e início do XXI, constituindo-se ainda em tema de grande atualidade. Neste artigo, abordamos a interferência da Igreja Católica no Congresso Nacional na disputa de projetos de Lei sobre Reprodução e Sexualidade na década de 90. Nele caracterizaremos três atores ligados à Igreja Católica: o Grupo Parlamentar Católico, o Setor Família da CNBB e o Movimento Pró-Vida, destacando sua organização e suas estratégias nesta disputa cuja arena foi o Congresso Nacional.

¹ Recebido em 16/06/2014. Aprovado em 30/09/2014.

* Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Professora do Mestrado de Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECO. Coordena o Grupo de estudos e pesquisas de gênero- Fogueira. Membro do Conselho Consultivo de Católicas pelo Direito de Decidir do Brasil. E-mail: aldana@unochapeco.edu.br.

** Doutor em Desenvolvimento Regional. Professor do Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais e de Educação da UNOCHAPECÓ. Coordenador Geral das Licenciaturas Intercultural Indígena e do curso de Ciências da Religião da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (SC). E-mail: leonel@unochapeco.edu.br.