

Ignorância científica, racismo religioso e (anti) ética escolar: um diagnóstico da hostilidade contra religiões de matriz africana no contexto do Ensino Religioso (ER)

Scientific ignorance, religious racism and school (anti) ethics: a diagnosis of hostility against religions of African origin in the context of Religious Education (RE)

Fabio Coronel Gagno Junior¹
Abdruschin Schaeffer Rocha²

RESUMO

Este artigo visa discutir as bases da tensão entre a prática docente no Ensino Religioso Escolar (ER) e as religiões de matriz africana, considerando duas camadas: científica e social. Na primeira parte, pretende explicar como a falta do reconhecimento de alguns pressupostos epistemológicos pode inviabilizar a compreensão do lugar das religiões de matriz africana no ER. Na segunda parte, debate a origem do preconceito em relação a essas expressões religiosas, tomando por base a tese sociológica de que a escravidão define o funcionamento segregacionista da sociedade brasileira até os dias atuais. Por meio de uma investigação bibliográfica, busca-se evidenciar que as causas de se discriminar as religiões de matriz africana — enquanto conteúdo escolar — podem ser identificadas no desconhecimento do ER enquanto processo técnico-científico; e no racismo culturalista como maneira de fazer persistir a lógica do escravismo por outros meios.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Religiões de Matriz Africana. Epistemologia. Escravismo. Racismo Culturalista.

ABSTRACT

This article aims to discuss the bases of the tension between the teaching practice in School Religious Education (RE) and religions of African origin, considering two layers: scientific and social. In the first part, it intends to explain how the lack of recognition of some epistemological assumptions can make it impossible to understand the place of religions of African origin in the RE. In the second part, it discusses the origin of prejudice in relation to these religious expressions, based on the sociological thesis that slavery defines the segregationist functioning of Brazilian society until the present day. Through a bibliographic investigation, we seek to show that the causes of discrimination against

¹ Doutorando em Ciências das Religião pela Faculdade Unida de Vitória. E-mail: fabio.coronel@fbmg.edu.br

² Doutor em Teologia pela PUC-Rio (2015). Professor no PPG em Ciências das Religião da Faculdade Unida de Vitória. E-mail: abdo@fuv.edu.br

Ignorância científica, racismo religioso e (anti) ética escolar:
um diagnóstico da hostilidade contra religiões de matriz africana no contexto do Ensino Religioso (ER)

religions of African origin — as a school content — can be identified in the lack of knowledge of RE as a technical-scientific process; and in culturalist racism as a way to make persist the logic of slavery by other means.

Keywords: Religious Education. Religions of African origin. Epistemology. Slavery. Culturalist racism.

Introdução

No dia 11 de janeiro de 2023 o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14.532/23, que tipifica como crime de racismo a injúria racial e estabelece pena de até 5 anos em caso de racismo religioso (cf. Brasil, 2023). É considerada injúria racial qualquer atitude contra indivíduos ou grupos sociais minoritários que cause coação, humilhação, desonra, medo ou exposição imprópria, e que usualmente não se empregaria a outros em razão da cor, etnia, situação econômica ou religião.

Essa legislação vem a reboque do aumento dos casos de violência por conta de diversidade religiosa. De 2021 para cá houve um crescimento de 45%, e as religiões de matriz africana parecem ser o principal alvo (cf. Brasil, 2023). Uma pesquisa realizada pela Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde (RENAFRO), em termos nacionais, mostrou que 78,4% de lideranças dessas religiões já sofreram alguma agressão, um número que talvez nem represente fielmente a realidade, já que muitos desses agredidos reportam o racismo para suas autoridades religiosas, mas, não necessariamente para as autoridades públicas (cf. Andrade, 2022). Esses números revelam mais uma nuance da discriminação racial no Brasil: o *racismo religioso*.

A escola básica, por sua natureza, é o tipo de instituição que concentra a diversidade cultural e, por conseguinte, a diversidade religiosa. Paralelamente, aglomera também reflexos das mazelas sociais — preconceito e desigualdade, por exemplo. Há algum tempo Munanga (2005) alertava que todos os atores do processo de escolarização são resultado de uma educação eurocêntrica e que, desse modo, podem reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam a sociedade. Infelizmente, a realidade de lá para cá não se mostra suficientemente distinta (cf. Mazzi, 2014; Nogueira, 2015). Caputo (2012), por meio de pesquisa jornalística/acadêmica, chega a concluir junto a crianças de terreiro que, embora no Brasil todos os espaços públicos os discriminem, nenhum é tão atroz como a escola.

A crise relacionada à presença das culturas de matriz africana nas escolas é de caráter ético, pois implica a reconsideração dos valores (cf. Russ, 1999)³ que guiam a escola enquanto instituição social voltada à construção da cidadania. Este contexto ainda merece ser problematizado por um contrassenso fundamental, a saber: a dinâmica escolar sofre do mesmo racismo que busca superar. Sem tal reconhecimento, nenhum avanço é possível. Apenas assim a escola pode se responsabilizar por mostrar que a

³ Há outras definições para a ética: algumas inserem uma abordagem mais ligada ao método científico, outras equivalem os termos ética e moral. Neste artigo adota-se a ideia de que o campo da ética diz respeito a refletir sobre a validade dos costumes e valores.

diversidade não institui superioridade ou inferioridade entre as pessoas, mas, sim, complementaridade e enriquecimento da humanidade em geral, como sugere Munanga (2005).

Nesse sentido, de modo específico, o que dizer do Ensino Religioso nesse cenário da escolarização básica, sendo ele um componente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, segundo a normatização, tem o objetivo de propiciar conhecimentos sobre a liberdade de crença, promoção dos direitos humanos, pluralismo e diálogo de ideias e construção de sentidos de vida, com apoio em valores éticos e da cidadania (Brasil, 2018)? Uma vez que as religiões de matriz africana não apenas atravessam o Ensino Religioso, mas fazem parte da sua proposta curricular, como tal componente pode se esquivar do racismo e, ao mesmo tempo, contribuir para uma ética antirracista nas escolas?

Portanto, busca-se pensar o Ensino Religioso e o problema do racismo religioso nas escolas partindo de três premissas: (1) que o desconhecimento gera preconceito — discussão epistemológica e de divulgação científica do Ensino Religioso; (2) que o preconceito gera desconhecimento — discussão crítico-social e de treinamento cidadão em torno do Ensino Religioso; e (3) que a BNCC indica caminhos para um Ensino Religioso antirracista. A tese é que apenas um trabalho ético-educativo concomitante nessas camadas pode romper com o ciclo vicioso que vai do preconceito à ignorância (ou vice-versa). O Ensino Religioso, ao ter as matrizes africanas como conteúdo de aula, pode desfrutar de um lugar privilegiado para a efetivação deste tratamento.

1. Desconhecimento gera preconceito: a camada científica

Apresenta-se aqui um resumo acerca da epistemologia do ER, ou seja, uma síntese de como o ER produz conhecimento. Para tanto, há que se explanar a relação entre as Ciências da Religião (CR) e o ER, aqui dividida em três partes: problemas, proposições e distinções (cf. Ribeiro, 2020).⁴ Assim, problematiza-se a interface entre a religião que, não obstante seja um dos mais antigos fenômenos culturais, ainda insiste em compreender-se por si mesma, isto é, *religiosamente*, e o ER, de nome impreciso, sempre sob suspeita de proceder um ensino *religioso* da religião. Por fim, aplica-se algumas conclusões vistas à questão da violência contra as religiões de matrizes africanas.

Ciência e religião possuem abordagens diferentes sobre a realidade. A aproximação científica/acadêmica para com a religião pressupõe a leitura do fenômeno religioso como um documento, sistematizada dentro dos quadros teóricos das disciplinas acadêmicas; já a aproximação religiosa da religião ocorre pela via das doutrinas/tradições, que supostamente deveriam ser *simplesmente*⁵ aceitas e replicadas. Desde a Resolução CNE/CP 5/2018, que confirmou o curso de licenciatura em CR como

⁴ Palestra “As Ciências das Religiões e a Docência de Ensino Religioso”, ministrada em 24/09/2019, na Faculdade Unida de Vitória, por conta do lançamento do curso de licenciatura em Ciências das Religiões.

⁵ Aqui obviamente não se tem a intenção de aprofundar em perspectiva teológica as relações possíveis entre os fiéis e suas doutrinas.

habilitação oficial para a docência do ER na Educação Básica, há consenso acadêmico⁶ de que a única forma de estudar a religião dentro dos limites da cidadania e laicidade passa pela cientificidade.

Uma vez admitida a CR como base epistemológica do ER, define-se categoricamente que a pesquisa e prática docente desta matéria precisa ser feita a partir *de fora*, com afastamento, isenção, e, logo, sem confusão entre a posição religiosa do educador e o conteúdo ministrado. Assim, são proposições para a superação dessa mixórdia: (1) a CR tem competência para estudar a religião cientificamente; (2) o ER é a tradução escolar⁷ do ensino acadêmico/científico da religião, enquanto fenômeno cultural humano.

Considerando os termos colocados, é hora de traçar distinções importantes. A CR não pode ser equivalida à teologia, porque não pode ter comprometimento doutrinário — ela reafirma apenas o estudo acadêmico/científico; o ER não é catequese, não serve para imprimir ou reforçar a fé, mas, sim para compreender a religião enquanto fenômeno cultural; o termo *sagrado* não pode ser tomado como um sinônimo para Deus. As literaturas devem ser analisadas com critério, nesse sentido.⁸ O sagrado é um elemento estrutural da consciência humana;⁹ e o objeto de estudo do ER não é o transcendente, nem o sagrado — pois não são dados da realidade —, mas o fenômeno religioso.

Nos primórdios, a nomenclatura História das Religiões foi usada para representar uma pesquisa ampla e empírica sobre a religião, que abarcasse o analógico, o morfológico e o cultural. Pairava a noção de que a CR não tinha um método específico, mas relacionava um conjunto de métodos, dependendo do objeto em particular. Abordagens universalistas (que supõem uma essência comum da religião) e particularistas (que supõem uma essência plural da religião) disputavam o protagonismo, até o aparecimento da fenomenologia da religião (cf. Stern, 2020). Esta propunha que somente cientistas da religião teriam as ferramentas certas para lidar com a categoria que é exclusiva da religião, o sagrado. Nada disso evitou que a CR fosse criticada como um saber semiteológico, oriundo do encontro etnocêntrico do europeu com os povos nativos na época da colonização.

⁶ O mesmo não se pode falar do Judiciário, que em 2017 entendeu que o ER nas escolas públicas pode ser confessional (cf. Brasil, 2017).

⁷ Existem muitas visões sobre como deve ser interpretada a relação entre o ensino escolar e a pesquisa acadêmica. Neste trabalho, assumimos uma visão de continuidade, que exige, no mínimo, a feitura de uma transposição didática de uma realidade para a outra.

⁸ Esta é uma posição específica de Ribeiro (2020), quando avalia a precisão terminológica dos manuais de CR, especialmente sobre os termos *transcendência* e *sagrado*. Na visão do autor, frequentemente essas palavras são utilizadas de maneira leviana, tomando as doutrinas cristãs como parâmetro.

⁹ Quanto a isso, afirma Mircea Eliade: “Com efeito, é difícil imaginar como poderia funcionar a mente humana sem a convicção de que existe algo de irredutivelmente real no mundo, e é impossível imaginar como poderia ter surgido a consciência sem conferir sentido aos impulsos e experiências do Homem. A consciência de um mundo real e com um sentido está intimamente relacionada com a descoberta do sagrado. Através da experiência do sagrado, a mente humana apreendeu a diferença entre aquilo que se revela como real, poderoso, rico e significativo e aquilo que não se revela como tal — isto é, o caótico e perigoso fluxo das coisas, os seus aparecimentos e desaparecimentos fortuitos e sem sentido” (Eliade, 1989, p. 9).

Reorientando essa discussão epistemológica, Stern (2020) defende que não faz sentido requerer que a CR tenha ou não um método próprio, uma vez que a maioria das Ciências Humanas não trabalha segundo essa restrição. O estudo antropológico, por exemplo, é caracterizado pelo *olhar antropológico*. Por isso, o autor sugere pensar a CR com base no *olhar da CR*, resultado da atitude *ética*, e não apenas *êmica*: aquela, tem a ver com os significados da estrutura religiosa vista de fora; esta, com o que se analisa vendo a estrutura por dentro.

A postura ética está mais inclinada a estudos comparativos, a êmica depende de categorias que despontem do próprio objeto. Na primeira, privilegia-se o viés do pesquisador (CR), na segunda, o do fiel (Teologia). Elas se diferenciam como explicações que, por um lado, tratam os fenômenos apenas pelos seus fatores internos, e por outro, reconhecem como determinantes fatores diversos, que fogem às relações imediatas da religião (econômicos, psicológicos, sociais, culturais etc.).

A conclusão de Stern é que a CR extrapola a simples descrição do discurso do fiel. Sem descartar o discurso êmico, ela o utiliza como fonte primária, a fim de conhecer o seu funcionamento. A transição de uma coisa à outra se dá, justamente, por meio do *agnosticismo metodológico*: recusa consciente de confirmar ou refutar o conteúdo sobrenatural das religiões; modo em que se trabalha a religião enquanto construção humana, estando a sua verdade última fora dos limites de análise de um cientista e no qual se considera o fator de tensão com os fiéis sempre como um parâmetro do processo interpretativo (regulando o princípio de isenção do pesquisador), em especial nos quesitos de descrição e análise do fenômeno religioso.

Observa-se que boa parte das famílias que se manifestam contra o ER na escola¹⁰ — quase sempre trazendo uma preocupação (preconceituosa) velada a respeito do contato com as tradições de matriz africana — desconhecem a condição ética do ER, quer dizer, que este componente, enquanto área de conhecimento escolar, deve se aproximar do fenômeno religioso com neutralidade, sejam eles de matriz africana ou não. Tendo em conta que a ignorância faz parte da raiz de todo preconceito, esclarecer a proposta descritiva/informativa/compreensiva do ER¹¹ é dar o passo inicial necessário para que o ciclo vicioso entre *recusar-conhecer e menosprezar* seja quebrado.

2. Preconceito gera desconhecimento: a camada social

Necessário se faz compreender algo da violência, da intolerância e do preconceito contra as religiões de matriz africana, no contexto do ER, como uma ramificação do racismo estabelecido no Brasil desde os tempos coloniais-escravistas. Para tanto, toma-se o conceito de *racismo culturalista* de Souza (2019), na qualidade de referência, para identificar a marca mais profunda por trás das inquietações com a

¹⁰ Para um exemplo concreto sobre a necessidade de um trabalho com as famílias, confira Dias (2023).

¹¹ Cabe salientar que, hoje em dia, não apenas na educação, mas, também, no trabalho da mídia a confusão entre informar, ensinar e recomendar tem sido cada vez mais patente. Dessa contradição se valem as *fake news* e as diversas teorias conspiratórias.

presença das tradições de matriz africana nos espaços públicos, sobretudo na escola pública.

Racismo culturalista é um paradigma que molda, de forma significativa, o comportamento da sociedade brasileira. Trata-se de uma dimensão inconsciente da conduta social, especialmente na relação entre as etnias e/ou entre as classes econômicas. Ao longo do tempo, e por força dos meios de difusão da informação, como faculdades, jornais e cinema, a crença de que privilégios são direitos para certos grupos passou a ser amplamente compartilhada na sociedade. O pressuposto irrefletido é o de que há uma separação natural entre os atores sociais que deve ser mantida. Essa foi a lógica da escravidão, essa também é a lógica da segregação social que faz perdurar o racismo por outros meios.

Como já visto, a escola é o lugar onde crianças pertencentes às religiões de matriz africana se sentem mais discriminadas. Isso porque ela, por sua própria natureza, representa e concentra as contradições sociais que procura responder. É redundante dizer que o menosprezo pelas culturas de origem africana é uma das mais graves dessas contradições. Por isso temos no Brasil iniciativas, como a Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (cf. Brasil, 2008), e que procura combater o aqui chamado racismo culturalista.

Pesquisas mostram que, mais de 20 anos depois da homologação da primeira lei sobre africanidades, os desafios ainda são vários: falta uma melhor formação para professores; faltam materiais didáticos atualizados; falta incentivo institucional; falta fiscalização; falta estabelecimento de metas. Tudo isso faz com que o assunto seja banalizado, tratado com superficialidade e de maneira estereotipada (cf. Santos, 2023; Lacerda, 2023). Se, por um lado, a Lei nº 11.645/08 é um importante avanço e elemento dentro de um conjunto de ações que visam estabelecer no Brasil uma cultura inclusiva e, por consequência, uma educação antirracista, por outro lado, a falta de critério em sua aplicação atrapalha todo o movimento.

A História Afro-Brasileira é a História do Brasil. Apesar de boa parte do que se chama brasilidade ser apropriação das tradições africanas, tal relevância só é tolerada enquanto não compromete as estruturas de privilégios — isso no campo estético, político e, inclusive, no campo religioso. Logo, algumas inferências devem ser destacadas diante das informações trazidas até então: (1) a escola não pode deixar de reproduzir o racismo que busca combater; (2) essa *afroteofobia*, no fim das contas, é racismo, promovido por outras visões religiosas — de matriz europeia — que reclamam por hegemonia.¹²

É importante dizer que não exatamente se deve esperar a superação dessas contradições pelo Estado. Mbembe (2016), por exemplo, alerta que as ideias de política, sujeito e soberania, relativas ao Estado, se constroem em torno do “trabalho da morte”, ou seja, do enfrentamento da morte como resistência à negatividade. Esta é a razão da presença de expressões coloniais e escravistas na história do Estado Moderno. Tais

¹² Aparentemente essas são visões cristãs, entretanto, é necessário cuidado com esse tipo de generalização, haja vista a pluralidade dos movimentos religiosos, inclusive os concernentes ao cristianismo.

expressões permanecem intrínsecas à estrutura social, configurando um Estado racista, assassino e suicida, porém, capaz de “civilizar os modos de matar e atribuir objetivos racionais ao ato de matar em si” (p. 133). Destarte, qualquer resposta ao racismo tem que, primeiro, se firmar nas camadas mais populares da moralidade social, daí exercendo pressão contra o sistema, para que não seja como tem ocorrido com as leis, enquanto ações afirmativas. Eis a importância da escola.

Cabendo ao Estado, em última instância, a prerrogativa de matar (corpos e culturas), ele precisa contar com a domesticação da moralidade social por meio de bases conceituais. Uma das principais noções que autoriza essa necropolítica, nesse sentido, é o *laço de inimizade*, o impulso à segregação. A reminiscência do *nós e eles*, até mesmo necessária à reafirmação da soberania nacional, na lógica da política de morte se estabelece num *nós contra eles*, espaço onde uma considerável parcela da religião emerge com/como um discurso legitimador (cf. Pieper; Mendes, 2020).

A segregação tem encontrado um ambiente seguro junto a certos traços da prática religiosa majoritária, exemplificada pelas seguintes características: pretensão de povo eleito; tutela da verdade única; expectativa pela vingança divina aos não-confessionais e outras características. Quando a ética da alteridade é subvertida como uma manifestação da negatividade, a figura do outro deixa de ser vista como enriquecedora e parte da identidade pessoal, pelo contrário, passa a ser percebida como ameaça, algo a ser eliminado. A justificativa religiosa, até onde funciona na qualidade de uma espécie de *discurso constituinte*,¹³ torna-se bastante pertinente ao interesse *polítiqueiro*, pois é autorreferente, isto é, isenta da obrigação de pretextos, bem como de forte apelo emocional para comover a ação das pessoas mais simples — e de outras não tão simples.

A oposição face à presença das religiões de matriz africana no currículo escolar, especificamente no ER, é fruto do racismo culturalista e perpetuado por uma necropolítica; representa sintoma, eco de uma mentalidade segregacionista/escravista. Sendo inconsciente, o comportamento que culmina na discriminação das tradições africanas só pode ser combatido com uma espécie de psicanálise — conscientização e implementação de uma ética da alteridade.¹⁴ Tendo em conta que o preconceito fortalece a ignorância, esclarecer a posição potencialmente racista da clientela escolar é dar um passo necessário para que o ciclo vicioso entre *menosprezar e recusar-conhecer* seja quebrado.

¹³ Tomando emprestada a ideia de Maingueneau (2018), na qual os discursos constituintes são aqueles que conferem significado aos atos coletivos, são espaços de fala que se pretendem superiores e determinantes de todos os outros.

¹⁴ Lévinas (2002) e Buber (1987) aprofundam essa temática. Segundo os autores, a alteridade é uma postura que permite determinar, em nova perspectiva, a realidade. É o convívio com o “outro” e não sua desqualificação que dá vazão a possibilidades mais criativas de se viver e compreender a vida.

3. Indicativos da BNCC para um ER antirracista

Nesta última parte, considerando a avaliação de que o racismo religioso nas escolas decorre de falhas nos âmbitos científico e social, respectivamente ligados à ignorância e ao segregacionismo, defende-se que o ER pode contribuir para a correção desses vícios — até onde a escola tem poder para atuar. Ele pode colaborar para uma cultura e uma educação antirracista das seguintes maneiras: (1) se afirmando e se divulgando como área de conhecimento produzido no campo das Ciências Humanas e (2) levando a sério seu papel ético-político de promoção da cidadania e da cultura de paz.

A BNCC, ao apresentar o ER como área de conhecimento, preconiza algumas condições para sua prática. Em primeiro lugar, afirma que os princípios e fundamentos que devem alicerçar as pedagogias do ER, cuja função educacional envolve a formação cidadã, é assegurar o respeito à diversidade religiosa. Em segundo lugar, que o *conhecimento religioso*,¹⁵ objeto do ER, deve ser produzido no domínio das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da CR (cf. Brasil, 2018). Logo, qualquer aproximação entre ER e temáticas que implicam a crítica social (gênero, orientação sexual e identidade) deve ser feita sob essas propostas. Somente assim se garante um ER acadêmico e socialmente relevante.

É possível que os indicativos mais evidentes da base curricular para uma empreitada ético-científica — então defendida como resposta devida ao racismo religioso — estejam nos trechos que seguem:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção.

[...]

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida. O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade. (Brasil, 2018, p. 436-437).

¹⁵ Observa-se que essa terminologia escolhida pela BNCC é explanada de maneira ambígua (cf. Ribeiro, 2020).

Este é o pano de fundo no qual são estabelecidas competências¹⁶ ao ER relativas ao conhecimento das tradições a partir de pressupostos científicos; compreensão e valorização das manifestações religiosas; convívio com a diversidade de crenças; análise das relações entre religião, política, ciência e outros; mas, principalmente, iniciativa de “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” (Brasil, 2018, p. 437). Como se pode ver, a BNCC não apenas autoriza a intervenção ético-científica do ER quanto à realidade; ela recomenda esta como a mais plausível.

Em se tratando de Brasil, assim como o segregacionismo possui o gene do racismo escravista, também ocorre com o racismo religioso, não obstante sua especificidade. Deste modo, ele compõe um processo de anulação social mais profundo, no qual são negados aos negros o direito de serem sujeitos de conhecimento, por meio da ocultação ou desvalorização dos contributos históricos referentes às culturas africanas, o que em última análise transforma a escola numa escola de brancos: trata-se de um *epistemicídio* (cf. Ribeiro, 2019);¹⁷ algo que está para além de outros recortes da violência escolar, como o *bullying*,¹⁸ e permeia todo o cotidiano da escola (estudantes, profissionais da educação, famílias, o bairro e assim por diante).

Eis a razão pela qual um tratamento apenas ético ao ER não é suficiente. É imperioso que haja em concomitância um salvamento epistemológico. Pergunta-se: por qual via? Diante das observações feitas, propõe-se uma saída: um ER baseado numa CR plural, multifacetada e complexa, para que não seja veículo de propaganda política sem produção de conhecimento acadêmico, e muito menos conteúdo especulativo sem a menor condição de produzir implicações na sociedade.

Na CR encontram-se perspectivas essencialistas, construcionistas e relativistas. No entanto, isso não tem esclarecido a questão de seu método, pelo contrário. A orientação sobre como aplicar ou aferir as hipóteses concernentes a esta construção de saber permanece indefinida. Pelo menos uma coisa parece caminhar para um consenso: a metodologia da CR deve ser politeísta (plural) e não monoteísta (singular). O *politeísmo metodológico*¹⁹ mostra-se como a melhor solução no que tange à organização do conhecimento religioso porque o faz tomando outros saberes emprestados, sobretudo o das humanidades.

As Ciências Humanas sempre se valeram de uma trama de metodologias para fornecer plausibilidade. Em contrapartida, a CR se ancorou mais na descrição contextual da história da religião e/ou na comparação da fenomenologia da religião. Ocorre que os séculos passados foram caracterizados por ciências monoparadigmáticas; o mundo contemporâneo, por sua vez, está imerso em redes, fluxos e refluxos, o que exige uma

¹⁶ Ser competente, do ponto de vista da pedagogia moderna, significa mobilizar saberes e fazeres em torno da solução de problemas da vida real. A própria BNCC define competência, vide Brasil (2018).

¹⁷ O conceito de epistemicídio remonta à tradição decolonial. Um autor de primeira linha sobre esse conceito é Boaventura de Souza Santos (Santos, 1998, p. 208).

¹⁸ Para uma diferenciação simples e didática entre *bullying* e racismo, veja Ribeiro (2020).

¹⁹ Neologismo.

revisão multiparadigmática; e inclui estudar também os processos de subjetivação dos que se aproximam do objeto religioso. Há uma mudança radical na imaginação científica que deve ser dosada com consciência crítica (cf. Silveira, 2016).

Considerando que a BNCC não é currículo, conquanto seja uma referência obrigatória, cumpre reforçar que compete aos currículos regionais realizar a potência antirracista da BNCC; ou melhor, competem aos cotidianos escolares, proporcionar *espaços-tempos* de criação de conhecimento e vida social, construir redes de *saberes-fazeres* (cf. Ferraço; Soares; Alves, 2018), inclusive antirracistas.²⁰ Que mantenhamos o ER como um protagonista na construção desse cenário.

Considerações finais

O Brasil está assentado numa estrutura social racista e, por consequência, promove instituições viciadas. A escola de educação básica é uma dessas instituições. Muito embora a escola seja extensão do problema do segregacionismo, ela carrega consigo a peculiaridade de operar mecanismos de subversão. Em outras palavras, a escolarização exprime racismo e paralelamente pode implodir algo do racismo. A religião funciona da mesma forma, no sentido de que pode alienar ou conceder uma atuação mais subversiva.²¹

O ER intersecciona escola e religião, porém, de que forma? Que seja no caráter subversivo! Ele pode auxiliar no combate à discriminação, intolerância e racismo, desde que purificado de seu histórico doutrinador e proselitista, conforme Cecchetti (2022). Superar esses equívocos passa necessariamente por pensar o ER sob parâmetros éticos e científicos, o que se tentou sustentar ao longo da argumentação feita neste artigo. Éticos porque cumprem um papel social direcionado aos problemas da convivência; científicos porque pretendem a compreensão do fenômeno religioso no esteio da vida real. Só existe ER de verdade na combinação entre esses dois fatores.

A interdeterminação de fatores não acontece somente nos quesitos ética e ciência ou saber e fazer; educar o estudante e educar o contexto do estudante é outro exemplo da complexidade da educação escolarizada. É por isso que se fala em cotidianos. Uma empreitada tão abrangente, como é a empreitada antirracista, só pode ser feita em dimensões condizentes. Portanto, são alvos da ética antirracista: estudantes, professores, porteiros, coordenadores, merendeiros, zeladores, famílias, a rua, o bairro, a cidade, tal qual confirmam os vários especialistas consultados pela reportagem de Dias (2023). Trata-se da dimensão da *moradia comum*.

Historicamente a ética se valeu dos paradigmas da religião e da razão crítica. Atualmente, vive-se uma crise; por conta das muitas mudanças ocorridas nos últimos 50 anos, as populações perderam qualquer referência comum sólida. Não que a religião e

²⁰ As palavras destacadas remetem a uma longa tradição nas pesquisas em educação, na qual entende-se que não há separação entre teoria e prática ou pensamento e atitude, pois são instâncias interdependentes na aprendizagem.

²¹ Os exemplos são muitos. A biografia de Martin Luther King é um desses.

a razão precisem ser invalidadas, entretanto, certamente precisam ser enriquecidas. Boff (2003) procura na polissemia da palavra grega *ethos* caminhos possíveis. *Ethos* pode significar tanto moradia, quanto caráter e/ou costumes, no entanto, “tudo começa na morada” (p. 39-40) e depende de que o homem assuma a polaridade *sapiens/demens*, amor/ódio, simbólico/diabólico, opressão/libertação, caos/cosmo, como condição ontológica.²² Assumindo-a, é mister reforçar o lado luminoso dessa contradição, para que ele controle, limite e integre qualquer antagonismo.

Em especial, no que é concernente ao racismo, Morin (2007) lembra que são o etnocentrismo e o sociocentrismo que nutrem as xenofobias e os racismos, e que “a verdadeira luta contra os racismos se operaria mais contra suas raízes ego-socio-cêntricas do que contra seus sintomas” (p. 97). Ela estaria na esfera do *ensinar a compreensão* e na feitura de uma educação capaz de superar os obstáculos da compreensão. Demanda uma *ética da compreensão*, que não espera reciprocidade, que compreende a incompreensão e que argumenta em vez de anatematizar.

Isto posto, vale dizer que o que favorece a compreensão é (1) “o modo de pensar que permite apreender o texto e o contexto, o ser e o seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo” e (2) a noção de que “o auto-exame (*sic*) crítico permite que nos descentremos em relação a nós mesmos” (Morin, 2007, p. 100), gerando compreensão mútua entre as pessoas, a partir de suas fragilidades. Em resumo, só se logra uma cultura, um cotidiano antirracista partindo de uma ética da compreensão, uma vez que é o melhor jeito de colocar sujeitos, contexto social, educação e escola em perspectiva.

Referências

ANDRADE, Tainá. Casos de violência religiosa crescem no país e fiéis sofrem intimidação. **Correio Braziliense**. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3Z0xDUM>. Acesso em: 24/02/2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: <https://bit.ly/3Swepnr>. Acesso em: 25/02/2023.

BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Disponível em: <https://bit.ly/3Swepnr>. Acesso em: 25/02/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 5/2018**. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3EEIT1T>. Acesso em: 26/02/2023.

²² Esta noção parece ser emprestada de Morin (2007), *Homo complexus*, a despeito de Boff não o referenciar diretamente.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Combate à intolerância religiosa volta à agenda do Governo Federal**. 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3xR0izF>. Acesso em: 24/02/2023.

BRASIL. Superior Tribunal Federal. **STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas**. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3KFitzV>. Acesso em: 26/02/2023.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

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

CECCHETTI, Elcio. Pode o ensino religioso contribuir ao enfrentamento da discriminação, intolerância e racismo na escola? **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 16, p. e5620032, 2022. DOI: 10.14244/198271995620. Disponível em: <https://bit.ly/3kQuo3p>. Acesso em: 04/03/2023.

DIAS, Vânia. Racismo religioso dificulta efetivação de lei sobre cultura afro em escolas. **Brasil de Fato**. 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3Jeo8vB>. Acesso: 04/03/2023.

ELIADE, Mircea. **Origens: história e sentido na religião**. Lisboa: Edições 70, 1989.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

LACERDA, Lucas. Lei que estabelece ensino de história e cultura africana completa 20 anos com limitações. **Folha de São Paulo**. 2023. Disponível em: <https://bit.ly/41ttGtb>. Acesso em: 26/02/2023.

LÉVINAS, Emmanuel. **De Deus que vem à ideia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018

MAZZI, Carolina. Aluno é impedido de frequentar escola com guias de candomblé. **UOL**. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3KyyLdT>. Acesso em: 25/02/2023.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**. Revista do PPGAV/EBA/UFRJ. n 32. p. 123-151. 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação futuro**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. Escola é o espaço onde crianças de religiões afro mais se sentem discriminadas. **UOL**. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/41o81CO>. Acesso em: 25/02/2023.

PIEPER, Frederico; MENDES, Danilo. *Religião e Necropolítica*. In: PIEPER, Frederico; MENDES, Danilo (Org.). **Religião em tempos de crise**. São Bernardo do Campo: Ambigramma, 2020.

RIBEIRO, Osvaldo Luiz. **As Ciências das Religiões e a Docência de Ensino Religioso**. Faculdade Unida. 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/2M8vIJWy6Yk>>. Acesso em: 23/02/2023.

RIBEIRO, Osvaldo Luiz. Ambiguidades e insuficiências: uma análise da área Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. **Caminhos**. V. 18: Especial: Ensino Religioso, Ecumenismo e Ética, p. 79-94, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Bruna. Qual é a diferença entre *bullying* e racismo nas escolas? **Estadão**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3mlow2E>. Acesso em: 01/03/2023.

RUSS, Jacqueline. **Pensamento ético contemporâneo**. 2 ed. São Paulo: Paulus, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación**. Bogotá: ILSA – Universidad Nacional de Colombia, 1998.

SANTOS, Emily. Lei que obriga ensino de história afro-brasileira completa 20 anos, mas está longe de ser realidade nas escolas. **G1 (Globo)**. 2023. Disponível em: <http://glo.bo/3Ybo4Bi>. Acesso em: 26/02/2023.

SILVEIRA, Emerson José Sena da. Uma metodologia para as Ciências da Religião? Impasses metodológicos e novas possibilidades hermenêuticas. **Paralellus**. Recife, v. 7, n. 14, p. 73-98, jan./abr. 2016.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

STERN, Fábio L. Metodologia em Ciência da Religião. **Revista Relegens Threskeia (UFPR)**, v. 09, n.1, p. 138-160, 2020.

Submetido em 06/05/2023

Aceito em 18/08/2023