

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANTONIO GOMES DA COSTA NETO

**ENSINO RELIGIOSO E AS RELIGIÕES DE MATRIZES
AFRICANAS NO DISTRITO FEDERAL**

Brasília/DF
2010

ANTONIO GOMES DA COSTA NETO

**ENSINO RELIGIOSO E AS RELIGIÕES DE MATRIZES
AFRICANAS NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação: Gênero, Raça/Etnia e Juventudes: Educação das Relações Étnico-Raciais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Botelho.

**Brasília/DF
2010**

ANTONIO GOMES DA COSTA NETO

**ENSINO RELIGIOSO E AS RELIGIÕES DE MATRIZES
AFRICANAS NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação: Gênero, Raça/Etnia e Juventudes: Educação das Relações Étnico-Raciais.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Denise Botelho – orientadora - FE/UnB

Profº Drº Paulo Ramos Coêlho Filho– membro - FE/UnB

Profº Drº Erisvaldo Pereira dos Santos – membro externo – UFOP

Profª. Drª Wivian Weller– suplente - FE/UnB

“Se alguém perguntar, diga que foi Oxalá.”

Oxalá, no meu primeiro sonho mítico.

AGRADECIMENTOS

A minha querida Denise e ao meu filho Caio, que estiveram juntos nessa jornada.

Agradeço a Dra. Denise Botelho pela sua orientação estimulante.

Aos amigos Francisco Arnaldo Pessoa de França, Márcio de Souza Oliveira e ao Desembargador Paulo Guilherme Vaz de Mello, pelo apoio desde muito antes do início do mestrado, um **tríplice, fraterno agradecimento**.

As minhas queridas amigas Vodunce Maria José Pinto (*in memorium*) e Vodunce Bernadete Gomes, do Tambor de Mina do Maranhão, minhas guias espirituais.

A amiga do rito de passagem do Mestrado Ruth.

Aos professores da banca de Qualificação do Mestrado, Prof. Dr. Erisvaldo Santos e Prof. Dr. Paulo Coêlho, que muito contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Wanderson Nascimento e a Profa. Dra. Maria José Leotti pelas contribuições no decorrer da pesquisa

Aos professores/as da Pós-Graduação da Faculdade de Educação, em especial a Profa. Dra. Eliane Cavalleiro e Profa. Dra. Wivian Weller.

A todos os componentes do GERAJU, Ana Paula, Ana Marques, Paula, Jesa, Lu, Gilson, Jesa, Cleire, Glória, Felipe, Lia, Tati, Paula, Renata, Marília, Francisco, Givânia, Renata, Cristiana, Lu, Buzar e tantos outros.

Ao professor Lapa da Secretaria de Educação, pelo auxílio quando necessário, Prof. Antônio Carlos, também da Secretaria de Educação, pelas longas horas de debates teóricos.

Ao professor Marcio, Secretário da Comissão de Ensino Religioso, pela sua disposição e recepção em todos os momentos da pesquisa.

Aos Voduns, Orixás, Inquices, Guias e Encantados, pela presença constante.

RESUMO

Essa dissertação abordou sobre a prática do racismo cultural e institucional em relação às religiões de matrizes Africanas, como manifestação da diversidade cultural e religiosidade, com ênfase na disciplina Ensino Religioso, que se constitui como área de conhecimento da base comum, de oferta obrigatória e de matrícula facultativa nos currículos do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas no Distrito Federal. A metodologia utilizada foi a qualitativa, que tornou possível uma discussão sobre a educação, com foco em relação a participação das Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso no Distrito Federal. Para tanto, foi citado o parâmetro das políticas públicas para o Ensino Religioso e as Religiões de Matrizes Africanas e a prática do racismo cultural e institucional. Nesse contexto, foi apresentada a questão da identidade religiosa e sua prática de ensino, enquanto elemento que reflete as identidades nos processos de inclusão e exclusão que constituem a questão da identidade e da diferença. Através de uma fundamentação teórica, foi discorrido sobre o Ensino Religioso, bem como identificou-se os estudos sobre as religiões de matrizes Africanas no Distrito Federal. Também, são apontadas as questões de Políticas Públicas para o Ensino Religioso face a diversidade cultural religiosa e como as religiões de matrizes Africanas participam desse processo de ensino-aprendizagem da disciplina. Portanto, a abordagem foi satisfatória, tendo em vista que se verificou de que modo as políticas públicas distritais contemplam as religiões Africanas no Ensino Religioso, considerando a diversidade populacional brasileira, e a perspectiva da inclusão educacional em relação à religiosidade afro-brasileira como forma de combate ao racismo, além das prerrogativas dos gestores da Secretaria de Educação do Distrito Federal no sentido de tornarem efetivas, as Políticas Públicas Afirmativas.

Palavras chaves: Ensino Religioso, Religiões de Matrizes Africanas, Racismo, Políticas Públicas.

ABSTRATC

This essay talks about the cultural racism and the institutional oeyne related to the african religion, like the declaration of religious and cultural diversity, emphasizeing the subject religion, that is comun area that must be offered and the facultative enrol in gymnasium and in high school at the public school in Distrito Federal. The used methodoly was the qualitative, that anabled to discuss about education, aiming the participation of african religious, teaching in Distrito Federal. It was mentioned the public Policies related to the religion teaching and the african religion and the practice of cultural racism and institutional. It was showed the religious identit and the teaching, like something that reflect the identit of the inclusion process and exclusion that constitut the identit and the difference. Useing the theoric fundamentation, it was explained about the religious teaching as well it was identificated the beliefs in the african religion in Distrito Federal. It was showed the public policies related to the religious cultural diversity and how the african religion takes part in the learning process of this subject. Therefore, the research was good. It was proved that the public policies contemplates the teaching of african religion considerating the diversity of the brasilian population and the perspective of the educational inclusion related to the african-brasilian religion like the way to stop the racism beyond the prericogative of educations's Ministerium in DF aiming the effective affirmative public policy.

Key – words: Religious Teaching, Beliefs Originally African, Public Politics.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABESC	-	Associação Brasileira das Escolas Católicas
AEC	-	Associação de Educadores Católicos
ANDE	-	Associação Nacional de Educação
ANDES	-	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPAE	-	Associação de Política e Administração da Educação
ANPED	-	Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa e Educação
CCPER	-	Comissão Conjunta Permanente para o Ensino Religioso
CEB	-	Confederação Evangélica do Brasil
CF	-	Constituição Federal
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CES	-	Câmara de Educação Superior
CNBB	-	Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
CONAE	-	Conferência Nacional de Educação
CONER	-	Conselhos para o Ensino Religioso
CONIC	-	Conselho Nacional das Igrejas Cristãs do Brasil
CONUB	-	Conselho Nacional de Umbanda do Brasil
DOMÍNIO PÚBLICO-	-	Biblioteca Digital em <i>Software</i> Livre
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	-	Educação para Jovens e Adultos
IES	-	Instituto Educação Superior
EAPE	-	Escola de Aperfeiçoamento do Pessoal da Educação
FBEUC	-	Federação Brasiliense e Entorno de Umbanda e Candomblé
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONAPER	-	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC	-	Liga Eleitoral Católica
LODF	-	Lei Orgânica do Distrito Federal

MEC	-	Ministério da Educação
DODF		Diário Oficial do Distrito Federal
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNLA	-	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLEM		Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLD		Programa Nacional do Livro Didático
RIDE	-	Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno
SEEDF		Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
SBPC	-	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCIELO	-	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SGPIE		Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional
SUBEB	-	Subsecretaria de Educação Básica do Distrito Federal
SUBIP	-	Subsecretaria de Planejamento e Inspeção de Ensino do Distrito Federal
SF	-	Senado Federal
UFBA	-	Universidade Federal da Bahia
UNB	-	Universidade de Brasília
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	-	Universidade de Campinas
USP	-	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – RELIGIÃO, GESTÃO E RACISMO	
1.1 Referencial Teórico-histórico	19
1.2 Ensino Religioso	23
1.3 Religiões de Matrizes Africanas	24
1.4 Políticas Públicas e Gestão da Educação	30
1.4 Racismo Institucional e Cultural	35
CAPÍTULO II – RELIGIÕES E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO	
2.1 Trajetória no Ensino Religioso	39
2.1.1 Do Descobrimento à República: 1500 a 1889	41
2.1.2 Da República ao Estado Novo: 1889 a 1946	46
2.1.3 Da Redemocratização: 1947 a 1987	53
2.1.4 Da Constituição cidadão: 1988 a 2010	56
2.1.5 Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso	59
2.1.6 O Ensino Religioso na LDB	61
2.1.7 A formação docente	62
2.2 Ensino Religioso e as Religiões de Matrizes Africanas	66
2.3 Conflitos entre as Religiões de Matrizes Africanas e o Ensino Religioso	68
2.4 Antecedentes da pesquisa: o Ensino Religioso no Distrito Federal	72
2.4.1 Diretrizes Pedagógicas: ensino fundamental e ensino médio	77
2.4.2 Educação de Jovens e Adultos e Ensino Especial	80
2.4.3 Fluxo Escolar: Classes de Aceleração e em situação de vulnerabilidade Sociais (ECA) e Sistema Prisional do Distrito Federal	81
2.5 Orientações Curriculares do Ensino Religioso	81
2.6 Os Professores(as)/Colaboradores(as) do Ensino Religioso e as Religiões de Matrizes Africanas	83
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DE PESQUISA	
3.1 Os caminhos da pesquisa	87
3.2 A dialética	89
3.2.1 Técnica de Trabalho: entrevista	90
3.2.2 Análise de dados: análise de discurso	93
3.3 A experiência de campo: a pesquisa	95
3.3.1 Da Comissão Conjunta Permanente do Ensino Religioso no Distrito Federal no Distrito Federal (CCPER)	97
3.3.2 Representantes das Religiões de Matrizes Africanas	103
3.3.3 Professores(as) de Ensino Religioso na Educação Básica	106
3.3.4 Livros didáticos sobre Ensino Religioso	110
3.3.5 Caracterização do grupo-perfil dos entrevistados	113
3.4 Análise de dados: racismo institucional, do racismo cultural, e da intolerância religiosa	
3.4.1 Percepções das Políticas Públicas para Educação das Relações Étnico-Raciais no Distrito Federal	115
3.5 Racismo Institucional	116
3.6 Racismo Cultural	123
3.7 Intolerância Religiosa	136

CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
GLOSSÁRIO	159
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE A:	
Roteiro de entrevistas aos integrantes institucionais da Comissão Conjunta Permanente do Ensino Religioso	178
APÊNDICE B:	
Roteiro de entrevistas aos professores(as) de Ensino Religioso	181
APÊNDICE C:	
Roteiro de entrevistas aos Representantes das Religiões de Matrizes Africanas	184
APÊNDICE D:	
Relação de livros didáticos de Ensino Religioso anteriores a 2003	187
APÊNDICE E:	
Relação de livros didáticos de Ensino Religioso posteriores a 2003	189
Considerações	
ANEXOS	191

INTRODUÇÃO

Esta dissertação investiga como se manifesta a prática do racismo cultural e institucional em relação às Religiões de Matrizes Africanas, manifestações da diversidade cultural e religiosidade de origem africana, na disciplina de Ensino Religioso, que se constitui como área de conhecimento cuja oferta é obrigatória e de matrícula facultativa nos currículos do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas do Distrito Federal.

Cumprido destacar que a presente dissertação foi amplamente apoiada pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude – GERAJU, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, e o mesmo se insere nos estudos sobre educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, as participações do grupo foram preciosas a esta proposta de análise da disciplina Ensino Religioso no âmbito do Ensino Fundamental e Médio no Distrito Federal e suas interfaces com as Religiões de Matrizes Africanas.

Os processos de inclusão social das Religiões de Matrizes Africanas permeiam, desde muito, minha vida. De início durante minha trajetória de inserção religiosa no ano de 1989, quando busquei pela primeira vez esse segmento religioso como forma de compreender meu sentimento de admiração e identificação com as religiões afro-brasileiras; recentemente quando participei diretamente das atividades religiosas numa Casa de Candomblé na cidade de Sobradinho, Distrito Federal, oportunidade em que me deparei com os Orixás, Encantados e o Povo-de-Santo.

Convívio esse que me estimulou a continuar pesquisando sobre a Umbanda e Candomblé, em suas diversas nações¹, além dos Batuques do Sul, do Xangô de Recife, e por derradeiro no Tambor de Mina do Maranhão, na Tenda Espírita Só Deus Pode, da saudosa amiga Vodunce Maria José Pinto, além de vários outros grupos religiosos com a perspectiva de conhecer outras manifestações religiosas de afrodescendência, gerando aprendizado

¹ Castro (2001, p. 80) afirma ser o termo construído a partir do “sistema lexical africano, que se baseia na linguagem litúrgica” em razão de crenças, modos de adoração e língua, e das diversas procedências geográficas do repertório linguístico africano, a chamada Língua-de-santo, ou língua ritual. Outrossim, Lopes (2004a, p. 465) aponta como “designação arbitrária da origem dos africanos trazidos para as Américas como escravos”, quando estabelecidas da região de origem ou do porto onde eram embarcados. Por sua vez, Bastide (2001c, p. 29) distingue nações pela “maneira de tocar o tambor [...] pela música, pelo idioma dos cânticos, pelas vestes litúrgicas, algumas vezes pelos nomes das divindades, e enfim por certos traços do ritual”.

contínuo e permanente.

Nesse período de aprofundamento do conhecimento religioso, busquei junto ao Poder Público o reconhecimento a sacerdotisas e sacerdotes de Religiões de Matrizes Africanas do direito de prestação e assistência religiosa junto à Polícia e ao Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal, bem como a participação de sacerdotes e sacerdotisas afro-brasileiras no corpo de Oficiais daquelas corporações.

Como filiado à Federação Brasiliense e Entorno de Umbanda e Candomblé², alegamos que o reconhecimento do direito à liberdade religiosa e a participação das Religiões de Matrizes Africanas são premissas dentre aqueles que deveriam prestar assistência religiosa naquelas corporações; também levantamos a questão sobre a discriminação dessas religiões e o direito de inclusão das mesmas naquelas corporações, oportunidade em que me certifiquei do preconceito e intolerância sobre as Religiões de Matrizes Africanas em um país que se diz possuidor da liberdade religiosa e tem como princípio Constitucional o pluralismo religioso (COSTA NETO; OLIVEIRA, 2007).

Falar sobre religião de origem africana em educação é falar de raça e poder, como bem afirma Dávila (2006, p. 360) ao referir-se ao ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e seu poder de “flertar com a miscigenação”, e ainda ao saudoso senador Antonio Carlos Magalhães que “pode exibir seus talismãs do Candomblé”, analisando tais condutas como prerrogativas a homens “ [...] porque ambos são homens seguros de seus patamares de poder, situação sociais e branca”, a quem “o conforto da elite branca é em parte mantido pela estrutura da educação”.

Sendo homem, branco, letrado, heterossexual, ainda que tenha passado por situações de intolerância religiosa, sempre estarei protegido pelo meu fenótipo branco, pela minha condição de homem em uma sociedade machista, pelo acesso a educação formal; e, mesmo inserido em religião notadamente não homofóbica, a socialização em uma sociedade

² Somente em razão da nossa condição de filiado à FBEUC, nos garantiu legitimidade jurídica para postular em juízo nosso alegado direito de liberdade religiosa, porém, como medida pioneira trouxe o tema à discussão, e como bem lembra Gomes (2001, p. 57) ao comentar à atuação do Poder Judiciário para implementação das políticas em Ações Afirmativas nos EUA foi de fundamental importância. O que caberia às Federações Estaduais, como representantes coletivos dos religiosos de matrizes africanas, seriam os legítimos representantes coletivos das medidas judiciais cabíveis no combate ao processo de exclusão e intolerância religiosa, uma vez é de conhecimento geral que os grupos religiosos de matrizes africanas costumemente se organizam apenas socialmente entre os adeptos ligados à pessoa do seu dirigente, o que contribui para a exclusão do segmento religioso nas políticas públicas de reconhecimento.

heteronormativa não permite maior aproximação do tema das diversidades sexual e de expressão de gênero. Ainda assim, busco aqui fomentar a luta pela liberdade de crença e o combate à prática do racismo, objetivando o reconhecimento das discriminações e do preconceito religioso contra a população negra.

Sobre o Ensino Religioso e as Religiões de Matrizes Africanas, verifica-se a escassez de pesquisas científicas que abordem o tema na perspectiva de inclusão, e apesar de se tratar do tema sob o argumento da liberdade de culto, em razão da cultura leiga³ e do Estado leigo⁴ por força do laicismo⁵ do Estado, efetivamente as Religiões citadas são vitimizadas por racismo, discriminação e preconceito.

E a Educação, que com sua ação pedagógica pode operar como elemento de compartilhamentos multiculturais ou ferramenta de impor e introjetar uma cultura hegemônica, tem mais servido como modelo de afirmação da cultura legitimada, transmitida com a respectiva desvalorização implícita ou explícita de culturas consideradas *outras*, fenômeno esse representado quando as Religiões de Matrizes Africanas e sua busca de introdução no Ensino Religioso são representadas com estereótipos ou sequer são representadas. (BOURDIEU, 1967/2007C, p. 218)

Historicamente, o Ensino Religioso no Brasil pelas instituições de ensino começa ainda no período colonial, ligado a religião dos colonizadores para o objetivo de difundir a fé católica. A Constituição do Império oficializou o país como católico, enquanto a Carta Magna de 1891 declarava-o laico (CURY, 2004b, p. 188).

Nesse sentido, compreender a dimensão da inserção no Ensino Religioso das Religiões de Matrizes Africanas, bem como suas relações dentro do espaço escolar, seja por questões

³ Bobbio (2009, p. 670) define como “mais que uma ideologia é um método; aliás, pode se autodefinir como um método cujo objetivo é o desmascaramento de ideologias.”

⁴ Bobbio (*idem*) conceitua como “significar o contrário de Estado confessional, isto é, daquele Estado que assume, como sua, uma determinada religião e privilegia seus fiéis em relação aos crentes de outras religiões e aos não crentes. É a esta noção de Estado leigo que fazem referência as correntes políticas que defendem a autonomia das instituições públicas e da sociedade civil de toda diretriz emanada do magistério eclesiástico e de toda interferência exercida por organizações confessionais [...]”

⁵ Bobbio (*ibidem*) compreende o laicismo como “na medida em que garante, a todas as confissões, liberdade de religião e de culto, sem implantar em relação às mesmas nem estruturas de privilégios nem estruturas de controle, o Estado leigo não apenas salvaguarda a autonomia do poder civil de toda forma de controle exercido pelo poder religioso, mas, ao mesmo tempo, defende a autonomia das Igrejas em suas relações com o poder temporal, que não tem o direito de impor aos cidadãos profissão alguma de ortodoxia confessional. A reivindicação da laicidade do Estado não interessa, apenas, às correntes laicistas, mas, também, às confissões religiosas minoritárias que encontram, no Estado leigo, as garantias para o exercício da liberdade religiosa.”

identitárias de descendentes de escravizados africanas e africanos constitui o rompimento de um paradigma em voga desde a colonização ibérica, marcada por valores de uma religião tradicionalmente católica “na qual se nasce sem necessidade de adesão ou escolha” (CURY, 1988d, p. 13).

Romper tal paradigma no campo do Ensino Religioso implica que no processo de construção da disciplina que é área de conhecimento e tem oferta obrigatória, as influências das Religiões de Matrizes Africanas no processo sócio-histórico da construção do currículo da disciplina devem ser visibilizadas, bem como os questionamentos acerca de como isso se dará no campo dos significados, de que forma se articulará no processo individual e social de ensino e aprendizagem, e como oportunizar uma investigação séria sobre os elementos constitutivos da prática de racismo e da discriminação na Educação. (THOMPSON, 1995/2002, p. 165)

No tocante a Brasília, em que pese nossa iniciativa de pesquisa sobre inclusão das Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso, não localizamos estudos com relação direta ou menção a participação no processo de ensino-aprendizagem daquele. Alusão ao tema foi percebida, apenas, na época do trabalho de pesquisa, quando ressaltou-se que nas Diretrizes Pedagógicas para o período de 2009 a 2013 consta a obrigatoriedade do Ensino Religioso nas Escolas Públicas do Distrito Federal, em que a Secretaria de Estado de Educação se pauta pela observância do reconhecimento da diversidade religiosa.

Nesta dissertação a abordagem se voltou para o Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas do Distrito Federal. O estudo investigou a prática do racismo cultural e institucional a partir da disciplina Ensino Religioso na sua interface com as Religiões de Matrizes Africanas no Distrito Federal, em razão da sua oferta obrigatória e de matrícula facultativa nos dois níveis de ensino. A pesquisa se concebe em torno dos seguintes objetivos: a) analisar o desenvolvimento da disciplina Ensino Religioso; b) diagnosticar o processo de inclusão das Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso; c) investigar práticas educacionais e suas diversas interfaces com as Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso.

As asserções orientadoras que nos inseriram no campo de pesquisa a partir da revisão bibliográfica sobre o tema do Ensino Religioso e sua relação com as Religiões de Matrizes Africanas deram-se pela leitura dos Currículos da Educação Básica do Distrito Federal (em

vigor desde o ano 2002 e posteriormente substituídos pelas Orientações Curriculares em 2009), além das Diretrizes Pedagógicas para o plano plurianual de 2009/2013 com relação ao tema, que foram objeto de detida análise.

Foram assim distribuídos os questionamentos para a localização dentro do campo de pesquisa: i) Haveria algum estudo sobre as Religiões de Matrizes Africanas e o Ensino Religioso? ii) Qual a importância do Ensino Religioso? iii) Como se inserem as Religiões Matrizes Africanas no Ensino Religioso? iv) O Ensino Religioso das Religiões de Matrizes Africanas poderia ser organizado como área de conhecimento juntos com as demais outras? v) Quem são as/os professores/as do Ensino Religioso? vi) Como é feito seu credenciamento? viii) Quem são os alunos/as? ix) Existe Racismo no Ensino Religioso? x) Há o preconceito Religioso? xi) Quais as principais características de um Ensino Religioso das Religiões de Matrizes Africanas? xii) Quais os processos de Formação docente? xiii) Quais as políticas públicas para o Ensino Religioso?

O aprofundar-se no conhecimento da história das Religiões de Matrizes Africanas suscitou a compreensão da necessidade de sua inclusão no ensino-aprendizagem como forma de combater o preconceito, a prática do racismo e a discriminação no âmbito da disciplina Ensino Religioso. Por ser a disciplina de caráter obrigatório, com previsão legal na Constituição Federal, necessário se faz respeitar a diversidade cultural religiosa brasileira, não se podendo deixar de contemplar todos os segmentos religiosos historicamente rejeitados no processo de escolarização da disciplina. Ao longo dessa dissertação responderemos e elucidaremos esses questionamentos.

Diante das colocações, a presente dissertação está organizada três partes. No primeiro capítulo abordar-se a identidade religiosa e o ensino religioso na questão da fixação das identidades nos processos de inclusão e exclusão que constituem a questão da identidade e da diferença. Apresenta-se a revisão e discussão da literatura sobre o Ensino Religioso, de igual forma em relação às Religiões de Matrizes Africanas, não como forma de esgotar o assunto, e sim apresentar um balanço sobre as primeiras pesquisas até os trabalhos mais recentes.

Da mesma forma questionam-se as Políticas Públicas para a Educação do Ensino Religioso e as Religiões de Matrizes Africanas e de que forma vêm sendo implementadas ou não no contexto educacional do Distrito Federal. Também foram investigadas questões sobre o Racismo Cultural e Institucional à luz das desigualdades culturais e raciais e sua relação

contemporânea com a cultura.

No segundo capítulo traçamos a trajetória do Ensino Religioso no Brasil, desde o período colonial a partir da chegada dos Portugueses e o processo de inserção como área de conhecimento na Educação Formal. Através do ordenamento jurídico verificamos como se construiu a disciplina Ensino Religioso até sua inclusão como área de conhecimento. Inclusive, como se constituiu a representatividade no Ensino Religioso desde a transferência da Capital Federal para Brasília. Nesse mesmo capítulo destacamos como se operacionalizou a formação religiosa das Religiões de Matrizes Africanas no Brasil e suas principais formas de manifestação no território nacional.

No terceiro capítulo tecemos considerações sobre a metodologia de pesquisa, com objetivo de responder as questões e os objetivos propostos, além do aprofundamento dos conceitos utilizados no trabalho de campo desenvolvido, o acesso a profissionais envolvidos na implementação da questão na esfera pública e àqueles membros das Religiões de Matrizes Africanas que se encontram inseridos na disciplina, além das dificuldades encontradas no campo.

E quanto à análise dos dados de campo em relação à pesquisa, na fase inicial, houve a análise documental relacionada a área de conhecimento do Ensino Religioso desde o período colonial; posteriormente, após a aplicação das entrevistas semi-estruturadas, procedeu-se o exame dos dados pesquisados objetivando identificar no Ensino Religioso confirmação ou não das hipóteses levantadas em relação a prática do racismo cultural e institucional em relação às Religiões de Matrizes Africanas no Distrito Federal.

Para tanto, utilizou-se o método de pesquisa qualitativa, que segundo Creswell (2007, p. 35) se volta para a sociologia do conhecimento através do método de abordagem da dialética, aqui entendida como a metodologia mais conveniente para discutir sobre a realidade social, possibilitando uma discussão histórico-crítica, em que se utilizou como instrumento no trabalho de campo, além do levantamento documental, as entrevistas, e para a análise dos dados das entrevistas pelo modelo discursivo (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 134)

Os atores sociais que participaram da pesquisa são os membros da Comissão Conjunta Permanente para o Ensino Religioso no Distrito Federal, conforme a redação dada pela Portaria n. 61 de 25 de novembro de 2009, que instituiu a nova Comissão Permanente para o Ensino Religioso, assim divididos:

Art. 2º - A CCPER será composta por servidores da Administração Direta ou Indireta do Governo do Distrito Federal, designados por Portaria Conjunta SEDF/SEJUS, a cada 2 (dois) anos, com os seguintes representantes:

I – 1 (um) Presidente, indicado em conjunto pelo Secretário de Estado de Educação e pelo Secretário de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania;

II – 1 (um) Secretário-Geral, indicado pelo Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal;

III – 1 (um) representante da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal, como membro nato;

IV – 1 (um) representante da Subsecretaria de Direitos Humanos, como membro nato.

V – 1 (um) representante da Secretaria de Estado de Governo do Distrito Federal, como membro nato;

VI – 1 (um) representante da Vice-Governadoria, como membro nato;

VII – 2 (dois) representantes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF): o Diretor (a) de Execução de Políticas e Planos Educacionais, da Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional (SGPIE), e o Diretor (a) da Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação (EAP), como membros natos.

Ainda foram entrevistados outros atores sociais que não pertencem a referida Comissão Distrital, todavia, necessários à pesquisa: i) profissionais do magistério que tenham habilitação para o Ensino Religioso dos diversos segmentos religiosos cadastrados na Secretaria de Educação do Federal; ii) representantes das Religiões de Matrizes Africanas cadastradas(os) no processo de credenciamento para o Ensino Religioso, se professores(as) ou membros da Comissão.

Também foram avaliados livros didáticos sobre Ensino Religioso, levando em consideração o marco legal previsto na Lei 10.639, de janeiro de 2003, que incluiu no currículo da educação básica a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, apesar de reconhecermos que o ensino da cultura afro-brasileira já é previsto desde o ano de 1988 (BRASIL, 1988).

Em relação aos livros destinados a formação de professoras(es) de Ensino Religioso, pesquisamos as representações das Religiões de Matrizes Africanas no material didático do Curso de “Credenciamento” para Ensino Religioso, que era o principal guia da capacitação de docentes no Distrito Federal.

Em relação aos livros didáticos utilizados no ambiente escolar, fizemos um levantamento das principais editoras brasileiras que fornecem livros para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos(as) (PNLA).

Apresentamos, ao final, um glossário das palavras aqui utilizadas cujo contexto remonta às Religiões de Matrizes Africanas. Algumas dessas palavras não possuem entrada nos Dicionários de Língua Portuguesa, são usadas tão-somente em rituais específicos dentro de cada culto estabelecido nas religiões afro-brasileiras.

Ressalte-se que no universo religioso de matrizes africanas tivemos contribuições de diversos grupos linguísticos, pois, conforme Alkimin e Peter (2008), a questão da etimologia dos termos de origem africana constitui, em tempo atuais, um desafio e uma tarefa a ser cumprida, indo além daquelas tradicionalmente citadas: quimbundo e iorubá.

Procuramos utilizar as fontes da linguística africana disponível para consulta, como Mendonça (1935); Ayoh'omidire (2004); Maia (1955c); Sachnine (1997) e Rongier (1995, 2004b), que se constituem, na afirmação de Bonvini (2008) citando o inventário estabelecido pelo *Ethnologue*⁶ em relação às línguas faladas no continente africano, em mais de 2000 (2092 precisamente) poderá sofrer modificações.

Importantes trabalhos relacionados à influência das línguas africanas no Português e sua identificação na língua-de-santo também corroboram com esse estudo, como Povoas (1989); Silva (1994); Fonseca Júnior (1995); Cacciatore (1997) e Lopes (2003b).

⁶ GORDON, J. G.; RAYMON G., (ed.) *Ethnologue: Languages of the World*. 15. Ed. Dallas (Texas): SIL Internacional. *Online versin*: <<http://www.ethnologue.com>>. Acesso em 01 janeiro 2010.

CAPÍTULO I – RELIGIÃO, GESTÃO E RACISMO

1.1 Referencial Teórico-Histórico

Conforme Sérgio Ferretti (1995, p. 95) na literatura sobre as Religiões de Matrizes Africanas, destacar-se-á “noção de religião considerada como foco de resistência cultural e de preservação da identidade étnica”. E, partindo dessa premissa, estariam inseridas nesse processo de identidade as Religiões de Origem Africana na construção do Ensino Religioso, sua legitimidade, seu direito de participação no processo educacional de implementação dentro da área de conhecimento e da disciplina.

Se a questão das identidades religiosas associa-se à questão da identidade cultural e étnica, as Religiões de Matrizes Africanas como sendo os locais de manutenção e preservação da cultura africana e da religiosidade, quando no processo de exclusão do campo educacional, promove e reproduz uma a cultura dominante e de prestígio em relação as outras, especialmente, no aprendizado em que está inserido o Ensino Religioso (BOURDIEU; PASSERON, 1970/2008).

O valor da transmissão cultural das Religiões de Matrizes Africanas, que se faz necessário compreender, conforme Leontiev (s.d., p. 37) a partir da discussão das consequências das ideias na cultura e sua relação com os significados dos quais os grupos se prendem à cultura, de forma a não menosprezar os significados das redes que ligam esses grupos (GEERTZ, 1978).

Como afirma Vagner da Silva (2006, p. 14) a partir dos significados elaborados socialmente “pelos homens” e pelas mulheres, e segundo Leontiev (idem, p. 41) “o homem”, e também as mulheres, como sujeitos do processo social, vinculados à duas leis: das leis biológicas, dos quais os órgãos se adaptam as condições da produção; e, das leis social-históricas, que se regulam pelo desenvolvimento da produção e de seus fenômenos.

Constatamos que em relação aos negros do Brasil, a questão da identidade é problemática de “auto ou de heterodefinição” e que não se pode, adequadamente, discutir suas fronteiras sem a “problemática das religiões afro-brasileiras”, e quanto ao Ensino Religioso, dever-se-á levar com consideração o processo no sistema de ensino da religião como veículo de poder e política (FERRETI, op. cit., p. 96).

E como instrumento de produção social e cultural, a identidade (étnica ou cultural) faz-nos remeter a questão da diferença como resultado do processo da produção “simbólica e discursiva” em que estão inseridas as relações de poder, no Ensino Religioso em relação as Religiões de Matrizes Africanas. (SILVA, 2007, p. 81)

Segundo Cashmore (1996/2000, p. 361) em termos étnicos e raciais em face da exclusão política e econômica do fluxo da maioria representam uma não visualização das “realidades de classe”, em que as religiões afro-brasileiras, tolhidas de liberdade de crença, quer por motivos legais, ou por discriminação e preconceito, busca sua legitimidade para ver-se incluída no sistema de ensino regular em que a escola produz efeitos “disciplinares de subjetivação” notável através do poder disciplinar (VEIGA-NETO, 2003, p. 71).

Nos processos de aportes culturais, às religiões de origem africana, em relação aos cultos e crenças, preservam-se com a maior fidelidade, apesar do não reconhecimento de sua matriz religiosa como marca de representação da diferença como unidade da identidade para o exercício da transmissão do modelo da cultura que exerce o poder (HALL, 2003/2006, p. 62).

No meio religioso da nação brasileira, em que se consagra em discursos a pluralidade religiosa e sua liberdade de culto, as Religiões de Matrizes Africanas encontram-se contextualizadas para o seu exercício religioso, em que como sistema simbólico – religião – por ser um veículo de poder e política, não se encontram legitimadas nas práticas religiosas nacionais, eis que às religiões ditas tradicionais, ou cristãs, no processo histórico para prática da legitimação do poder das classes “dominantes” (idem, p. 32) estariam imbuídas no interesse da manutenção desse poder dos grupos dominantes:

As crenças e práticas comumente designadas cristãs (sendo este nome a única coisa que têm em comum) devem sua sobrevivência no curso do tempo à sua capacidade de transformação à medida que se modificam as funções que cumprem em favor dos grupos sucessivos que as adotam. (BOURDIEU, 2002, p. 52)

Nesse processo em que se discute o monopólio do campo religioso, as religiões de origem africana, pontualmente, se estabelecem como religião legitimada para o seu processo inclusivo, apesar de seus opositores sempre atribuírem-lhe conceitos pejorativos, baseados em conceitos raciais pelas quais buscam a exclusão daquelas consideradas “primitivas” ou “inferiores”, representando-as nas relações materiais e simbólicas:

Toda prática ou crença dominada está fadada a aparecer como *profanadora* na medida em que, por sua própria existência e na ausência de qualquer intenção de profanação, constitui uma contestação objetiva do monopólio da gestão do sagrado e, portanto, da *legitimidade* dos detentores deste monopólio. (BOURDIEU, 2002, p. 45)

As Religiões de Matrizes Africanas figuram como *profanadoras* das religiões “dominantes” na esfera nacional, o que afeta de sobremaneira seu processo de inclusão social, denota-se que são marcadas pela falta de políticas públicas para sua inclusão no Ensino Religioso, vedando-lhe o acesso dos grupos organizados que desconhecem a legislação que regula o tema, prática costumeira entre todos grupos sociais que não participam das classes dominantes.

A questão da legitimação e legitimidade está diretamente ligada em função dos interesses religiosos nas posições ocupadas pelas Religiões de Matrizes Africanas na estrutura social, o que se denomina de “bens de salvação”, sobretudo quando a religião, em razão da função social em que se insere o Ensino Religioso irá propor a legitimação do ensino da prática religiosa diversa das classes dominantes quanto com a possibilidade de seus líderes ocuparem seu espaço no meio social. (BOURDIEU, 2002, p. 48)

Por outro lado, as Religiões de Matrizes Africanas sempre foram vistas como cercadas de mistérios, seus ritos não são conhecidos pela grande maioria da população, o que por certo contribui para o processo de intolerância religiosa, uma vez que seus mitos são preservados e retransmitidos de geração em geração de iniciados, através de processos iniciáticos.

Nesse contexto sócio-cultural, a escola por está inserida no sistema de transmissão cultural no processo de aprendizagem, historicamente, “cumprir a função de ensinar e educar”, em que a igualdade e diferença face à diversidade e singularidades da sala de aula, por ser o modelo de “transmissão de conhecimentos verdadeiros”, mais do que pela discussão e reflexão dos seus conteúdos, dos textos no processo de aprendizagem, a importância da participação das Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso fomenta a liberdade de religião e o combate ao racismo, portanto, não há como ficar ausente no processo de construção da disciplina (GONZÁLEZ, 2006, p. 31).

O ambiente educacional ao ser considerado como a “instituição de reprodução da cultura legítima, determinando entre outras coisas, o modo legítimo de imposição e de inculcação da cultura escolar”, a exclusão das Religiões de Matrizes Africanas no processo de

aprendizagem do Ensino Religioso significa a reificação de manutenção do processo de discriminação cultural, uma espécie de registro do racismo (HALL, 2003/2006, p. 68).

Na educação falar sobre religião, como bem afirma Gomes (2001, p. 74) o “liberalismo recomenda a neutralidade do Estado em alguns domínios, como é o caso da religião. Não, porém, no que diz respeito à educação” eis que todos são equitativamente representados em relação às suas identidades étnicas, ou se preferir, uma “homogeneidade cultural ampla entre os governados”, para cada vez menos reconhecida:

[...] no ensino fundamental e médio, as discussões em torno da necessidade de inclusão dos temas das relações raciais e da valorização da diversidade étnica e cultural do país nos projetos pedagógicos, da implementação de medidas de promoção da igualdade racial nas escolas, da sensibilização dos professores e da mudança das práticas escolas, mal começaram (HALL, 2003/2006, p. 74).

Denota-se que ao cercear as Religiões de Matrizes Africanas no processo de ensino/aprendizagem, especialmente, no Ensino Religioso, de forma explícita ou dissimulada, ao dar preferência no acesso à educação, tão-somente a outros segmentos religiosos na disciplina, demonstra o valor que a Escola, como instrumento para a reprodução de práticas ideológicas em favor das classes dominantes que contribuíram para a prática do racismo, tornando-a reprodutora de cultura legítima:

[...] a Escola concebida como instituição de reprodução da cultura legítima, determinando entre outras coisas o modo legítimo de imposição e de inculcação da cultura escolar e, de outro lado, as classes sociais, caracterizadas, sob o aspecto da eficácia da comunicação pedagógica, pelas distâncias desiguais em relação à cultura escolar e pelas disposições diferentes para reconhecê-las e adquiri-las. (BOURDIEU e PASSERON, 2002, p. 133)

No processo da Educação, a desvalorização de uma cultura que via de regra não é reconhecida, constitui-se na forma mais simples de se manter fiel à cultura transmitida em detrimento da outra, no processo de transmissão efetuado pela escola. Assim, na discussão da inclusão das religiões de origem africana no processo de aprendizagem na disciplina Ensino Religioso, é pertinente uma reflexão sobre políticas públicas afirmativas que promovam o reconhecimento das matrizes religiosas africanas como forma de combate à prática do racismo e, conseqüentemente, a valorização da cultura africana (BOURDIEU, 2007, p. 218)

1.2 Ensino Religioso

Buscamos no decorrer do trabalho identificar os autores que dialogam sobre o Ensino Religioso e sua relação com as Religiões de Matrizes Africanas através da legislação brasileira no campo educacional, em relação ao negro e a religiosidade afro-brasileira. De igual forma, utilizamos dos trabalhos de diversos outros campos acadêmicos como forma de contribuir para o conhecimento do repertório religioso afro-brasileiro que serão agregados sempre que possível a pesquisa.

A partir do parâmetro de pesquisa sobre o Ensino Religioso e sua relação com as Religiões de Matrizes Africanas, deparamo-nos, inicialmente, com o problema quanto ao uso dos desses termos no campo da escola pública, por via de consequência destina-se ao ligado desde o Padroado até a República do Brasil, em que o Estado era oficialmente católico, portanto, a maioria dos estudos relacionados a temática estão inseridos em pesquisas na na visão da doutrina católica.

Entre as diversas bases de dados de pesquisa eletrônica pesquisadas, como por exemplo, Scielo, ratificou a escassez de pesquisas relacionadas ao Ensino Religioso e as Religiões de Matrizes Africanas, destacar-se-á junto ao sistema Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) contava à época da pesquisa de apenas dois (02) artigos que faziam expressa referência ao Ensino Religioso e as Religiões de Matrizes Africanas, sendo que um tratava-o como religião de “não cristão” de autoria de Dicki e Lui (2007, p. 243) e o de Vaidergorn (2008, p. 411) chamando-a de “religião afro-brasileira”.

Partimos então para um novo parâmetro, do qual seria a Educação e sua ligação com Religiões de Matrizes Africanas, em que o cruzamento deu-se com o termo “Candomblé”, que como bem enfatizou Oliveira (2008, p. 46), o pioneiro “trabalho existente e que faz ligação direta entre Educação e Candomblé”, na Faculdade de Educação da USP é a tese de Botelho (2005) em sua tese Educação e Orixás: processos educativos no Ilê Axé Mi Agba” defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em que a autora busca “relacionarem a Educação ao Candomblé através dos processos educativos existentes [...] gerando conhecimentos e aprendizagens”.

Buscamos, ainda, considerando que a construção do ensino oficial se ampara no ordenamento jurídico, optamos também em verificar na área do Direito, especialmente, na

Universidade Brasília (UnB), oportunidade que nos deparamos com a dissertação de Fábio Portela Lopes de Almeida (2006), intitulada “Liberalismo Político, constitucionalismo e Democracia: a questão do ensino religioso nas escolas públicas”, no qual se debate a questão da liberdade religiosa e o direito à educação do ensino religioso nas escolas públicas e sua constitucionalidade perante o ordenamento jurídico brasileiro.

Outro trabalho que merece destaque, também da UnB, a dissertação de Maurício de Azevedo de Araújo (2007), intitulada de “Afirmando a Alteridade Negra e Reconhecendo Direitos: as religiões de matriz africana e a luta por reconhecimento jurídico – repensando a tolerância e a liberdade religiosa em uma sociedade multicultural. Nela o autor narra a luta do Candomblé pela sua identidade cultural como forma de exclusão racial, tratando também da liberdade e intolerância religiosa, ainda que não ligada à Educação, remetendo-nos a uma reflexão sobre o papel das religiões africanas e o seu reconhecimento social.

De igual forma, a dissertação de Douglas Antônio Rocha Pinheiro (UnB), cujo título Direito, Estado e Religião: a Constituinte de 1987/1988 e a (re)construção da identidade religiosa do sujeito constitucional brasileiro, ao tratar do questão da identidade religiosa, quanto às questões dos evangélicos quando ao ensino religioso e à assistência religiosa, em que ressalta a necessidade de inclusão das religiões de origem africana.

Já em relação à participação das Religiões de Matrizes Africanas na Educação e no Ensino Religioso, uma vez que não houve liberdade religiosa prevista no ordenamento jurídico brasileiro não haveria como localizá-los em períodos pretéritos conforme se depreende dos trabalhos apresentados no 1º Congresso Afro-brasileiro realizado em Recife no ano de 1934, Cavalcanti (1935/1988) face a existência de controle policial sobre a religião.

Vale consignar que durante as décadas de 20 e 30, durante o período de “maior perseguição aos candomblés”, buscou-se a formalização dessas entidades com o objetivo de combater a discriminação e perseguição policial, quiçá, não se cogitava a participação dentro da estrutura do Ensino Religioso legalmente organizado (BRAGA, 1995, p. 164).

1.3 Religiões de Matrizes Africanas

Apesar da divergência semântica (sentido e referente) do uso do termo Religiões de “matriz” ou “matrizes” Africanas na literatura especializada, etimologicamente, ambas as

palavras são derivadas do mesmo radical (matr-), costumeiramente, são atribuídos os mesmos significados como designação do continente africano, e não a localização geográfica ou os territórios dos grupos religiosos geradores das religiões afro-brasileiras.

Não se pode atribuir os mesmos significados aos dois termos, o sentido, ou representação simbólica em relação à origem deve ser compreendido como um continente e sua população em razão da segmentação da experiência humana; já o referente, necessário se faz considerar como diferentes, dispondo-lhes de valores distintos em razão da localização, da história, da língua e da cultura.

Portanto, optamos pelo uso de Religiões de Matrizes Africanas como forma de designação das diversas tradições religiosas transmitidas pelos(as) africanos(as) para o Brasil a partir de traços⁷ culturais, linguísticos⁸, históricos⁹ e geográficos¹⁰.

Conforme Lopes (2004a, p. 566) “os traços culturais determinantes da africanidade no Brasil provêm, basicamente, de dois grandes extratos civilizatórios”, que se costumam classificar como Bantos e Sudaneses, conseqüentemente, a existência de uma matriz sudanesa e de outra matriz bantu como forma de representação das diversas vertentes religiosas afro-brasileiras (idem, p. 567-571).

Santos (2005) designa as Religiões de Matrizes Africanas, incluída aqui a Umbanda a partir de cinco elementos essenciais para o seu reconhecimento: i) a possessão mediúnic; ii) os rituais públicos e privados; iii) a comunidade; iv) o exercício do sacerdócio; v) o oráculo africano, estando assim definido seu conceito:

⁷ Estar-se-á aqui se referindo ao conceito de fronteiras proposto por Barth (op. cit., p. 226) em relação as diferenças culturais e não o entendimento de nação atribuído as religiões afro-brasileiras.

⁸ Conforme Greenberg (1982, p. 314) as línguas africanas classificam em quatro famílias principais (Línguas afro-asiáticas, Niger-Kordofaniano, Nilo-Saariana e Khoisan), no Brasil destacaram-se tão-somente as influência dos falantes do Niger-Kordofaniano, as línguas do grupo *kwa* (ioruba, fon, ewe, ibô, etc) e do grupo *Bantu* (Kimbundo, Kikongo, etc)

⁹ A história das religiões afro-brasileiras e sua origem no continente Africano, conforme Luz (op. cit., p. 25) por ser “a civilização mais antiga do mundo”, deve ser observada a partir do historicismo das vertentes religiosas transferidas para o Brasil.

¹⁰ Em razão do relevo geográfico, com exceção da África do Norte, o continente permaneceu por vários séculos fora das principais rotas de comércio, é certo que não completamente, o que só ocorreu com maior intensidade a partir do século XV (DIARRA, 1982, p. 337), portanto, a predominância das religiões seriam àquelas referentes as regiões geográficas-econômicas e políticas dos quatros ciclos da escravidão incluído o tráfico clandestino para o Brasil, como bem assinalou Anjos (2009, p. 58) sendo “o território étnico seria o espaço construído, materializado a partir das referências de identidade e pertencimento territorial e, geralmente, a sua população tem um traço de origem comum”.

Entendo como religiões de matrizes africanas no Brasil todas as expressões religiosas em que existe algum tipo de transe ou possessão mediúnica (de orixá, inquice, vodum ou ancestral) e rituais de iniciação, públicos ou privados, envolvendo a comunidade com cânticos e danças, ao som de instrumentos de percussão, comandadas por um/a ou mais de um sacerdote ou sacerdotisa, amparado/a por um tipo de oráculo africano, bem como mitos e histórias africanas. (SANTOS, 2010b, p. 52-53)

Ao nos referirmos sobre as Religiões de Matrizes Africanas, cumpre-nos informar que os autores aqui utilizados serão àqueles que na medida da construção da pesquisa, discutem as teses aqui abordadas, como afirma Capellari (2001, p. 166-168), desde o ano de 1900 até 2000, cita a predominância de estudos acadêmicos sobre as religiões afro-brasileiras, permite os “mais variados enfoques, sejam eles culturais, étnico-raciais, da identidade nacional e outros”.

Portanto, entender às Religiões de Matrizes Africanas e sua participação no contexto social do Brasil de hoje, faz-se necessário a compreensão do passado, portanto, na tradição africana transferida para o Brasil, que da mesma forma que existiu na África, utilizou do mesmo instrumento de transmissão, àquela que Bâ chama de tradição oral, uma vez que “nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apóie nessa herança de conhecimento de toda espécie”. (UNESCO, 1982, p. 181)

Nesse processo de compreensão da cultura, o conhecimento sobre as matrizes religiosas africanas, especialmente sobre fatores linguísticos, como bem lembra Diagne (1982, p. 247) o “negro africano estabelece uma ligação entre a história e língua [...] visão é comum ao bantu, ao ioruba e ao mandinga”. Para tanto, utilizar-se-á de fatores orais e linguísticos para se compreender o processo de transmissão das religiões africanas no Brasil.

Vale consignar que em todo território brasileiro as comunidades religiosas afro-brasileiras, que se utilizam de terminada língua litúrgica, convencionou-se chamá-los de nações do Candomblé, acrescentar-se-á o conceito proposto por Wieviorka (2007, p. 112) face a identidade cultural que o termo significa em razão do seu reconhecimento no espaço público em sua territorialidade mítico-religiosa (SANTOS, 2010b, p. 65).

Como pioneiro no campo dos estudos científicos sobre as religiões de origem africana, utilizamos de Nina Rodrigues (1932/1988), apesar de superado face as teses evolucionistas à época de sua pesquisa, trouxe à baila as Religiões de Matrizes Africanas.

Inicialmente, quanto ao termo Candomblé, nosso diálogo, com Roger Bastide (1971), que em sua obra, *As Religiões Africanas no Brasil*, volumes 1 e 2, discorreu em seu primeiro volume sobre as sobrevivências das religiões afro-brasileiras, a questão do sincretismo religioso e a prática de sobrevivência religiosa; já no segundo volume trata da localização dos grupos religiosos afro-brasileiros, seu funcionamento, e sobre o nascimento da Umbanda. Além dos *Estudos afro-brasileiros* (1972) e do *Candomblé da Bahia* (2001), que nos traz uma visão sobre os rituais religiosos afro-brasileiros, em suas principais nações.

Pierre Verger (1996, 1997, 1998, 2002, 2002b) em seu vastíssimo legado, nos contribuíram para a compreensão da dinâmica religiosa afro-brasileira, na formação dos Candomblés, e as diversas manifestações religiosas afro-brasileiras por ele registrada, além do estudo sobre o tráfico de escravo em relação as fases do transporte de escravos para o Brasil, nas diversas nações religiosas afro-brasileiras.

Em relação à temática do uso litúrgico nas matrizes religiosas afro-brasileiras, o que nos levou às diversas práticas religiosas e seus praticantes, a partir da obra de Maria Thereza Camargo, intitulada *Plantas Medicinais e de Rituais afro-brasileiros II* (1998), chama-nos a atenção dos diversos rituais que se utilizam de plantas, em especial os rezadores, benzedeiros, curandeiros e nos Candomblés, no Tambor de Mina, e seu uso litúrgico. Em relação ao uso ritualístico nas cerimônias religiosas, os trabalhos de José Flávio Pessoa de Barros (1993) e Barros e Eduardo Napoleão (1999) com o objetivo de verificar o que os autores chamam de herança comum.

Quanto aos Candomblés de Nação Angola, o trabalho de Ordep José Trindade-Serra, produzida na UnB (1978) em sua dissertação intitulada *Na Trilha das Crianças: os erês num terreiro angola* trouxeram uma visão científica dessa nação pouco estudada à época do trabalho, o que por certo indicará os caminhos percorridos pelo autor.

De igual forma, sobre a nação angola, apoiaram em estudos de Carneiro (1991a, 1991b) que nos relata a tradição cultural Banto, e sua tradição na formação dos Candomblés de nação angola, além dos chamados Candomblés de Caboclo, que serão também aqui abordados através da leitura de Chada (2006) que analisou a musicalidade nos Candomblés de Caboclo no estado da Bahia traz-nos um histórico sobre sua formação a partir dos estudos de Carneiro.

Com relação às obras organizadas por Carlos Eugênio Marcondes de Moura (1981,

1987, 1994, 1987, 1998, 2000, 2004, 2005), contemplamos diversas nações, histórias da religião afro-brasileiras, questões como identidade, arquétipos, organização, cultos aos ancestrais, estereótipos, práticas de adivinhação, que abordaram no período de construção das obras as mais diversas representações de pesquisadores sobre as religiões de origem africana.

Trabalhamos com Luis Nicolau Parés (2006), em sua obra *A Formação do Candomblé: História e ritual da nação jeje na Bahia*, especialmente, na constituição dessa nação de produção científica escassa pelos pesquisadores sobre religiões de origem africana, sua formação étnica e as principais características, especialmente aos elementos rituais jejes que não são fáceis de encontrar seus antecedentes.

Sobre o Tambor de Mina do Maranhão, nossa leitura se deram através dos textos de Sérgio Ferretti (1995, 1996), que em sua obra *Querebentã de Zomadônu*, relata a história da Casa das Minas do Maranhão, sua origem, seus mitos, funcionamento e estrutura; além da obra *Repensentado o Sincretismo* em sua análise sobre o sincretismo nas Religiões de Matrizes Africanas no norte do país.

Além da obra *Bomboromina* (1989), de Maria do Rosário Carvalho Santos, que nos relata as matrizes religiosas afro-brasileiras no Maranhão como a Casa das Minas, a Casa de Nagô, o culto aos caboclos e a Umbanda; além dos trabalhos de Mundicarmo Ferretti, na obra *Desceu na Guma* (2000), sobre o caboclo no Tambor de Mina, e as demais manifestações religiosas como a Pajelança, na sua obra intitulada *Pajelança no Maranhão* (2004).

Em relação ao culto dos Xangôs do Recife, utilizamos como fonte de referência os trabalhos de René Ribeiro (1952) em sua obra sobre os *Cultos Afro-brasileiros do Recife*, em cuja metodológica utilizada sobre a religiosidade afro-brasileira naquela cidade ressalta os cultos de origem africana. Bem como o trabalho de José Jorge de Carvalho, sobre os *Cantos Sagrados do Xangô do Recife* (1993), quando ao referir-se ao repertório musical observamos distinções pontuais entre as demais nações. Outrossim, a obra de Rita Segato (1995), que a família de santo no culto do Xangô.

Dialogamos com Norton Corrêa (1992) em sua obra *Batuque do Rio Grande do Sul*, em que trata sobre a prática das religiões afro-brasileiras no Estado do Rio Grande do Sul, apresentando a formação do Batuque e sua dinâmica religiosa. De igual forma o trabalho de Reginaldo Gil Braga (1998) cujo título *Batuque Jêje-Ijexá em Porto Alegre*, obra de sua dissertação apresentada em 1997 que de forma metodológica abordou as religiões afro-

brasileiras naquele estado.

Em relação à Umbanda, a tese de Sulivam Charles Barros, sob o título *Brasil imaginário: Umbanda, Poder, Marginalidade Social e Possessão* (2004), apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, discorreu sobre a formação da Umbanda, funcionamento como religião afro-brasileira, como prova da brasilidade que a cada dia passa a ocupar diversas instâncias da religiosidade brasileira.

Também sobre a Umbanda, o trabalho intitulado *Com a bandeira de Oxalá* (2001), obra de Cristina Tramonte, docente pela Universidade Federal de Santa Catarina que discorre sobre a trajetória das religiões afro-brasileiras em Florianópolis e discorre sobre o funcionamento da Umbanda, sua formação, aceitação e participação como religião, tanto no estado pesquisado como no território nacional, bem como as relações sociais

Quanto a mitologia africana utilizada, utilizamos a obra de Juana Elbein dos Santos, em *Os Nagô e a Morte* (1998), em que se destaca o processo de transmissão religiosa afro-brasileira; Marco Aurélio da Luz (2003), na obra *Agadá* referindo-se ao processo da identidade na linguagem na transmissão dos saberes; a obra de Sikírù Sàlámi (1990), sob o título de *Mitologia dos Orixás Africanos*, destacando as diversas coletâneas de rezas, saudações, cantigas e evocações no culto aos orixás; além da obra de Bernard Maupoil, sob o título de *La Géomancie à l'ancienne Côte des Esclaves* (1981), que discorre sobre a construção do culto de ao oráculo divinatório do Daomé.

De igual forma, empregamos trabalho de Ronilda Ribeiro, *Alma Africana no Brasil. Os iorubás* (1996) que trata da concepção negro-africana sobre as etnias africanas e a cosmovisão africana. A obra de Teresinha Bernardo *Negras, mulheres e mães: lembranças de Olga de Alaketu* (2003), que celebra a trajetória da mulher negra nos Candomblés, ainda, o trabalho intitulado, *Orí Àpéré Ó: o ritual das Águas de Oxalá* (2001) de Maria das Graças Rodrigué que nos oferta sobre as grandes celebrações litúrgicas em terreiros tradicionais de Candomblé na Bahia.

Quanto as demais práticas religiosas afro-brasileiras que não foram destacadas, ainda que não tenham sido mencionadas em razão das poucas referências em textos acadêmicos, a exemplo a nação Xambá em Recife, ou mesmo o Omolocô, a nação Efam, o culto Malê, a Cabula, a Jurema, o que na medida que se fizer necessário, serão apresentadas no decorrer do trabalho, pois o tema não se esgotou com os autores apresentados.

Em relação as obras de Reginaldo Prandi (citaremos apenas uma), sob o título de *Mitologia dos Orixás* (2001), que trata dos mitos dos orixás, nos atentaremos apenas registrar nosso conhecimento da existência da obra e da trajetória científica do Professor, porém, como lembra o autor “ao longo de mais de uma década colecionei mitos dos orixás” (op. cit., p. 30), e que a “coleta em primeira mão significa que a pesquisa não conseguiu encontrar para determinado mito nenhuma outra fonte com data mais antiga, embora tal fonte possa existir em alguns casos” (idem, p. 33), o que a nosso ver, necessariamente, seria necessário informar que a coleta e o seu conhecimento desses dados se deu dentro dos territórios religiosos e geográficos afro-brasileiros, muito antes da sua “primeira mão”.

1.4 Políticas Públicas em Gestão da Educação

Dicorremos sobre as Políticas Públicas para o Ensino Religioso e sua relação com as Religiões de Matrizes Africanas, quanto ao processo regulamentar do ensino, na formação docente, e nas políticas públicas aplicáveis à disciplina. Cumpre-nos informar, que no nosso ordenamento jurídico, especialmente, para o Ensino Religioso, compete: i) à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV, da CF/88); ii) aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a incumbência de regulamentar na educação básica a admissão e formação dos professores para o ensino religioso, “ouvidas” as entidades civis de diferentes denominações religiosas (art. 33, §§ 1º e 2º, LDB/1996; cujas competências estão assim definidas:

O poder público municipal se volta prioritariamente para o ensino fundamental e para a educação infantil, em colaboração com os Estados. Esses, por sua vez, se dirigem prioritariamente para o ensino médio. A União, além da sua rede de ensino superior e de sua módica presença no ensino fundamental, médio e profissional, deve continuar exercendo seu papel técnico de apoio e financiamento, além da função de articular toda a organização da educação nacional. Cabe-lhe também o papel de avaliador dos resultados do desempenho escolar e de exercer a função de redutor das disparidades regionais. (CURY, 2000e, p. 37)

Gomes (2010, p. 158), em relação às funções normativas do Poder Público, dispõe que “os atos do Governo Federal serão aplicáveis a todas as instâncias educacionais, quando se tratar de normas gerais”, notadamente, por sua vez, face as atribuições redistributiva e

supletiva dos entes federados deverão atender as especificidades do Ensino Religioso. Todavia, alerta-nos ao comentar o texto Constitucional sobre o Ensino Religioso:

Com relação ao ensino fundamental, o art. 210, *caput* da CR/88, orienta o Poder Público e inspira o ordenamento jurídico, podendo ser classificado, segundo eficácia, como norma constitucional programática.

[...]

Contudo, seus parágrafos estão dotados de eficácia plena, já que independem de outros comandos normativos para se aplicarem e produzirem efeitos essenciais na educação fundamental, determinando a obrigatoriedade curricular do ensino religioso, apesar de sua matrícula facultativa. (GOMES, op. cit., p. 108-109)

Nesse contexto, o Ensino Religioso está inserido dentro de uma Política de Estado¹¹, em que se admite a participação da sociedade civil na implementação dessa política, “mas sempre de maneira complementar, subsidiária e totalmente subordinada ao Estado” (AITH, 2006, p. 238), compreendida dentro de uma Política Pública assim definida:

Política Pública é o programa de ação governamental que resulta de um processo ou um conjunto de processos juridicamente regulados – processo eleitoral, processo de planejamento, processo de governo, processo judicial – visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados.

Como tipo ideal, a política pública deve visar a realização de objetivos definidos, expressando a seleção de prioridades, a reserva de meios a sua consecução e o intervalo de tempo em que se espera o atingimento dos resultados (BUCCI, 2006, p. 39).

Consigne-se que até o advento da Constituição da República de 1891, a Igreja Católica Apostólica Romana era tida como a igreja oficial do Estado, conforme o texto da Constituição do Império de 1824, ou seja, desde o período da colônia, o catolicismo é tido como religião tradicional, portanto, não haveria como existir qualquer tipo de política pública destinada as Religiões de Matrizes Africanas no contexto do Ensino Religioso, ressalte-se, inclusive as perseguições policiais frequentes durante as décadas de 20 e 30 do século XX, bem como projetos de lei pedindo a proibição de cultos de Umbanda (J. BRAGA, op. cit., p. 179).

Conforme Theodoro (2008) desde a abolição em relação a Educação para com o negro podem ser consideradas como inexistentes, uma vez que no “Brasil, a abolição significará a

¹¹ Cf. Aith (2006, p. 244) as Políticas de Estados são voltadas às atividades essenciais do Estado e devem ser entendidas como aquelas executadas exclusivamente sob a coordenação e controle do governo, que não podem ter quebra de continuidade.

exclusão dos ex-escravos das regiões e setores dinâmicos da economia” (idem, p. 12) e sequer o acesso à instrução ou garantia de direitos na Constituição Republicana de 1891 não foram “garantido por políticas públicas” (ibidem, p. 33).

Assevera-se, que no campo da educação, a partir da intitulada Reforma Leôncio de Carvalho, adotada pelo Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, ao reformular o ensino primário, secundário e superior do município da Corte, dispondo em seu artigo primeiro em referência a questão da “moralidade e higiene”, trazendo “à tona um elemento central no ideário pedagógico brasileiro no Segundo Império e ao longo da Primeira República: o higienismo”, que teve seu apoio na Academia Imperial de Medicina, o que se constituiria na primeira política pública para implementação das práticas eugênicas (SAVIANI, 2007/2008, p. 136).

Com a Constituição de 1934¹², de 16 de julho de 1934, da leitura do seu artigo 138, letra “b”, que define a política oficial da União, dos Estados e aos Municípios ao “estimular a educação eugênica” para a prática da ideologia para o branqueamento da nação, e somente com o fim da Segunda Guerra Mundial “a eugenia perdeu sua legitimidade científica [...] mas as instituições, práticas e pressuposições que a ela deu origem, - na verdade, seu espírito - sobrevivem”, em que durante esse período “os reformadores educacionais nunca tivessem reconhecido especificamente o papel da raça em suas políticas refletiam os valores raciais predominantes” (DÁVILA, 2000, p. 355).

Já na década de 1950, sob o “mito” da democracia racial, em que os “projetos educacionais desenvolvidos no Rio de Janeiro entre 1920 e 1924, bem como as pesquisas sobre as relações de raça financiadas pela UNESCO em 1951, serviram como trampolim para as políticas educacionais nacionais”, (ibidem, p. 366), foram elaboradas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e 1996, ficando ausente o reconhecimento das religiões de origem africana nesse contexto social e seu direito de participação no Ensino Religioso, apesar da prática do racismo e discriminação ao “argumento” da época não existir, apesar da ideologia predominante do período.

Não é demais salientar, que o Brasil é signatário de importantes tratados internacionais antidiscriminatórios: (i) Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de

¹² Nesse período também houve a restrição étnica contra os imigrantes.

Discriminação Racial, promulgada pelo Decreto n. 65.810, de 08 de dezembro de 1969; (ii) Convenção 111, Concernente à Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão, promulgada pelo Decreto n. 62.150, de 19 de janeiro de 1968; (iii) Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, promulgada pelo Decreto n. 63.223, de 06 de setembro de 1968 (SILVA JUNIOR, 2000, p. 378).

A partir de 1980, com a mobilização social em relação à questão racial, especialmente pelo movimento negro¹³, na Constituição Federal de 1988, “apesar das desigualdades raciais não foi objeto de tratamento específico”, reconhece-se a diversidade étnico-racial da formação nacional, bem como aponta a “as práticas educacionais”, de forma que o “currículo escolar reflita a pluralidade racial brasileira” (SILVA JUNIOR, 2000, p. 375), resultando na alteração da LDB em 2003.

Apesar da Constituição de 1988 tornar-se um marco para o fim institucional da chamada democracia racial, com a criminalização¹⁴ da prática do racismo, reiterando o direito à educação, sem qualquer forma de preconceito e discriminação, é que se consegue vislumbrar a possibilidade de acesso das religiões de origem africana no Ensino Religioso que ainda será trilhado.

Nessa esteira de entendimento, com o advento da Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, para incluir a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira, alterando o artigo 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, objeto de alteração pela Lei n. 11. 645, de 10 de março de 2008, em que a redação final tem o seguinte teor:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a

¹³ Maria Aparecida Silva (2001, p. 65) destaca que o movimento negro “contemporâneo”, ou seja, àqueles iniciados na década de 1980 do século XX, no campo da Educação abordam dois aspectos com ênfase: “o livro didático e o currículo escolar”.

¹⁴ No ordenamento jurídico brasileiro, são às leis que tratam sobre a prática do racismo e discriminação em ordem cronológica: Lei n. 7.716, de 1989 (Lei Caó); Lei n. 9.029, de 1995; Lei n. 9.455, de 1997; Lei n. 9.459, de 1997; e, Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial).

luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Essa Lei reflete a questão das origens africanas na Educação, narrando ser obrigatória o estudo da cultura afro-brasileira constituiu-se barreira em todo o processo para construção das ideias pedagógicas no Brasil. Vale ressaltar que a lei ora citada disciplina em seu § 2º que serão objeto de implantação em todo o currículo escolar, de forma a contemplar a todas às disciplinas das escolas públicas e privadas do Brasil.

Recentemente, o debate sobre o Ensino Religioso e sua relação com as Religiões de Matrizes Africanas, não tem a visibilidade que esse processo pode gerar na sociedade atual, o grau de importância que o tema possui e a dimensão no campo de atuação que a disciplina pode atingir. Dados censitários, falando-se dos dados registrados no ano de 2000, cerca de 170.000.000¹⁵ dos brasileiros declararam-se adeptos de alguma forma de religião, o que indica o potencial de interessados na disciplina, além de fato do seu uso como forma ideológica como já feito em época passadas.

Em que pese, no final do século XX, no ano de 1988, com o advento das conquistas sociais dos diversos movimentos, em que se destaca a nítida presença no movimento negro, com a inserção de temas relacionados à raça/etnia no campo dos direitos, perante o Ensino Religioso persiste um debate pela sua afirmação, inicialmente como área de conhecimento, em que as religiões afro-brasileiras ainda não tenham efetivamente sido contempladas em todas as legislações estaduais para o Ensino Religioso.

Conforme Junqueira, Correa e Holanda (2007) alguns estados da Federação, as Religiões de Matrizes Africanas são contempladas na disciplina Ensino Religioso: (i) o Pará, que prevê na Constituição Estadual, promulgada no ano de 1989, em seu artigo 277, § 1º, ao tratar do Ensino Religioso, determina que seja “inclusive afro-brasileiras”; (ii) em Alagoas, pela Resolução 003 do Conselho de Educação, sobre a “cosmovisão africana”; (iii) no Rio Grande do Norte, no Parecer Normativo 050/2000, quando das “inúmeras etnias existentes no

¹⁵ http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/religiao_Censo2000.pdf. Acesso em 15 julho 2010.

país” em consonância com a CF/1988; e, (iv) no Goiás, através da Resolução n. 285/2005, trata dos “cultos afro-brasileiros”.

Consoante esta visão, a inserção das Religiões de Matrizes Africanas ainda aparece de forma tímida no contexto da educação dos Estados, chamando-nos a atenção, a forma célere, apenas o Estado do Pará, logo no ano de 1989, em consonância com a Constituição Federal (1988) adotou à religiões afro-brasileiras, apesar de na época de sua promulgação ainda estava em vigor a legislação na LDB o caráter confessional e interconfessional para à disciplina prevista na redação inicial, que só veio a ser alterada com a nova redação dada no ano de 1997.

Doutra sorte, os estudos concernentes a educação do Ensino Religioso merece destaque àqueles no campo das religiões católicas, atualmente, surgindo algumas relacionadas as religiões evangélicas. Quanto ao Ensino Religioso para com as Religiões de Matrizes Africanas o tema não é abordado nos projetos das escolas, tampouco nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

1.5 Racismo Cultural e Institucional

A referência às desigualdades e as relações raciais, contemporaneamente, deve ser considerada à luz dos conceitos de identidade e da diferença, em que a cultura “parece fornecer a resposta mais satisfatória à questão das diferenças entre os povos”. Contemporaneamente, no campo das Teorias Pós-críticas, em que se insere o processo da cultura das religiões de origem africana o conceito de identidade e diferença está diretamente relacionado com a raça e etnia, que de igual sorte produzem racismo, preconceito, e discriminação (CUCHE, 2002, p. 9).

Barth (1969/1998) ao apontar as “fronteiras étnicas” realizadas a partir de traços culturais, em que domínio simbólico da cultura, em que as fronteiras sociais são capazes de verificar a pertença e não as diferenças, demonstrando que a “fronteira étnica que define o grupo e não a matéria cultural que abrange” (idem, p. 195), e assim, a cultura leva-nos “diretamente à ordem simbólica”, em que conceitos como raça, etnia e diferença não podem ser estáticos, “precisamente por dependerem de um processo histórico e discursivo” (SILVA T., op. cit., p. 104; CUCHE, op. cit., p. 11).

Autores como Hall (1992/2006; 2007) Tadeu da Silva (2000/2007) e Woodward (2007), ao discutirem a questão da identidade e da diferença sobre a identidade cultural, apresenta a construção da identidade como “tanto simbólica quanto social”, em que a diferença e identidade “só existem numa relação de mútua dependência, portanto, as noções de cultura e de identidade cultural são:

Em última instância, a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com que ela era anteriormente. A cultura depende em grande parte de processos inconscientes. A Identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas (HALL, 2006).

Compreende os conceitos de identidade e diferença se fazem necessário no processo de transmissão da cultura em que o poder simbólico exercido pela representação social hegemônica, classifica em categorias raciais são consideradas como paradigmas para conceitos de inclusão e exclusão, consistindo na justificativa da construção de diferenças sociais e culturais que legitima através de termos genéticos e biológicos (HALL, 2003/2006b).

Hall (idem, p. 66) ao conceituar “raça” como “uma construção política e social e na categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo” leva-nos a refletir sobre a identidade do sujeito e suas configurações subjetivas¹⁶, em que a diferença, entenda-se, etnicidade se funda em características culturais e religiosas (ibidem, p. 67), ou seja, o “racismo biológico e a discriminação cultural são articulados e combinados” (ibidem, p. 69).

Nesse contexto, as práticas de prática do racismo devem ser analisadas como define Jones (1973, p. 103) em três formas: individual¹⁷, institucional e cultural. Portanto, inseridas no processo em que a “cultura cria ou determina a natureza de suas instituições; as instituições socializam os indivíduos e estes perpetuam o caráter cultural” (idem, p. 104) avaliando positivamente expressões brancas e negativamente as negras face às diferenças culturais.

Trabalhamos nessa pesquisa com o conceito de racismo institucional proposto por

¹⁶ Conforme González Rey (2003/2005, p. 263) as configurações subjetivas são “historicamente constituídas na história do sujeito concreto e nas condições concretas dentro das quais ele atua neste momento” para a construção da identidade.

¹⁷ Cf. Jones (1973, p. 105) o racismo individual é “aquele que considera que as pessoas negras, como um grupo, são inferiores aos brancos, e isso por causa de traços físicos (genotípicos ou fenotípicos)”.

Jones (idem, p. 117) como àquele definido como “as práticas, as leis e os costumes estabelecidos que sistematicamente refletem e provocam desigualdades raciais” independente de terem ou não intenções racistas, definidas como manifestas (*de jure*) ou ocultas (*de facto*), intencional ou não-intencional, assim definida

Usualmente, tanto as formas manifestas quanto as formas ocultas de racismo são intencionais. As formas não-intencionais de racismo ocorrem, muitas vezes, quando as complexas inter-relações entre as instituições da sociedade fazem com que os efeitos a longo prazo de uma prática institucional sejam negativos para os negros. (JONES, p. 117)

Jones (ibidem, p. 123) destaca no campo da Educação, “como tal outras instituições de nossa sociedade, refletem princípios racistas”, apontando três aspectos básicos no racismo institucional na Educação: i) ao dar educação inferior a crianças negras; ii) intencionalmente, deixar de educar crianças negras, a fim de perpetuar as desigualdades raciais existentes; iii) ao educar mal as crianças brancas, no que se refere à sua herança racista, e as crianças negras, quanto à sua história racial.

Conforme Cavalleiro (2004, p. 213) a análise da questão do racismo institucional se faz necessária à luz da “estrutura da sociedade” em que o conjunto dos componentes que restringem a participação de determinados grupos, especialmente, em políticas educacionais, promove, especialmente no campo das ações afirmativas uma conduta rígida que impede a acessibilidade dos grupos discriminados.

Segundo Cashmore (op. cit., p. 469) o racismo institucional, embora possa “ser descrito, num certo sentido, como crença ou ideias de indivíduos [...] se refere às operações anônimas de discriminação em organizações, profissões, ou até mesmo sociedades inteiras”, ratificando o entendimento de Jones (op. cit., p. 130) como muito “difuso em nossa sociedade”.

De igual forma, o Programa das Nações Unidas para o Combate ao Racismo Institucional (PCRI) assim definiu o Racismo Institucional:

O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano de trabalho, os quais são resultantes da ignorâncias, da falta de atenção, do preconceito ou de estereótipos racistas. Em

qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (PCRI, apud PNUD, p. 22)

Quanto ao racismo cultural Jones (op. cit., p. 5) define-o como “a expressão individual e institucional da superioridade da herança cultural de uma raça com relação a de outra”, e dessa forma a base sistemática para um tratamento de inferioridade ao atribuir absolutismo cultural branco ocidental, portanto:

o racismo cultural é o rótulo adequado para o ato de exigir que tais minorias culturais atinjam os padrões brancos para que participem das principais correntes de vida econômica e social deste país (JONES, op. cit., p. 143)

Do mesmo modo, Jones (op. cit., p. 123), afirma que a questão da instrução religiosa americana quando os negros aprendiam a fazer suas leituras, eram-lhes oferecidos a Bíblia “baseada nos valores da servidão negra e na humilde obediência à autoridade branca”, fato de igual forma defendido e utilizado no Brasil pelo jesuíta Padre Vieira que concebia e defendia a escravidão do negro como “uma chance, uma prova ou um remédio que possibilita aos escravos se livrarem de sua ‘condição negra’ e encontrar o caminho que conduz ao reino de Deus” (HOFBAUER, 2006, p. 167).

Outrossim, Gilroy (2004/2007) aponta-nos que com o “fim da hegemonia da Europa no mundo das ideias” (idem, p. 290) acentuou os problemas relacionados a identidade cultural, e a “desconstrução das ‘raças’ não é a mesma coisa que acabar com os racismos” (ibidem, p. 298) e assim no momento histórico é de repensar e atribuir valor às formas culturais e diferenças étnicas.

Por derradeiro, Wieviorka (op. cit.) trouxe-nos à tona a questão do racismo cultural e o “novo racismo”, ao tratar a questão da diferença se dá em razão da cultura, língua, religião, tradições e costumes através da negação dos valores culturais, constituindo em problema teórico; e, quanto ao racismo institucional demonstra seu uso como forma brutal de racismo, como forma de acentuar as formas não flagrantes do racismo, ao atribuir a utilidade do “conceito de racismo institucional [...] de pleitear para que se ouça aqueles que sofrem discriminação” (idem, p. 32).

CAPÍTULO II – RELIGIÕES E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

2.1 Trajetória do Ensino Religioso

Com o objetivo de compreender a trajetória do Ensino Religioso no Brasil, desde o descobrimento do Brasil até sua regulamentação Constitucional na forma do artigo 210, § 1º da Constituição Federal de 1988, se faz necessário proceder a uma análise histórica da disciplina como área de conhecimento na Educação. Metodologicamente, utilizamos como fontes secundárias de pesquisas o ordenamento jurídico brasileiro, além de diversos autores que do ponto de vista historiográfico abordaram o tema, ainda que sobre o viés jurídico sem contudo explicitarem sobre a religiosidade afro-brasileira.

Quantas as fontes primárias como Almeida (2006), Bethell, (1969/2002), Junqueira (2002) e Ruedell (2005), além da evolução histórica da Educação no Brasil que se insere Castelo (1999), Cury (1988), Saviani (2007/2008) e Vieira e Farias (2007) que nos traz uma abordagem sobre os aspectos que envolvem a pensamento da educação nos períodos em que se esteve presente o Ensino Religioso no Brasil.

É importante destacar a escassez de estudos historiográficos sobre o Ensino Religioso, como bem destacado por Almeida (op. cit., p. 194, *apud*, Cury, 1993) que até o ano de 1981, “só havia um único estudo sobre o tema constante do catálogo de dissertações e teses da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)” e após, a maior parte dos estudos para o tema seriam oriundos da CNBB e de outros grupos católicos.

Quanto às Religiões de Matrizes Africanas, sua inclusão na disciplina, em relação aos autores pesquisados não explicitam sua participação, ainda que tratem das “religiões das minorias”, como se observa em autores como Ruedell (op. cit., p. 15) que nos chama a atenção em relação ao pluralismo religioso de nossos dias face a grande densidade religiosa, no qual Junqueira (op. cit., p., 137) chama de diversidade religiosa, portanto, como existentes dentro desse contexto sócio-cultural.

Para melhor compreensão do processo de construção da disciplina, no período que antecedeu a descoberta no Brasil, existia a chamada escravidão moderna, também denominada

de escravismo colonial, surgiu com o mercantilismo e a expansão do capitalismo nas colônias da Inglaterra, Espanha, Portugal, etc, tendo como elemento escravo os filhos do continente africano a partir do século IV, instituída através de conceitos religiosos, científicos e jurídicos (MOURA, 2004, p. 149).

Conforme Moura (idem, p. 194), a escravidão moderna ou colonial foi regulamentada pela Igreja Católica Apóstolica Romana através da bula *Romanus Pontifex*, de 08 de janeiro de 1455, assinada por Nicolau V, conferindo aos navegadores a função de reduzir os infiéis, e o negócio de impor aos negros a perpétua escravidão, com isso os primeiros escravos negros chegados a Europa foram aqueles trazidos nas cruzadas nas lutas contra os infiéis.

Hofbauer (2006, p. 42) afirma que todas as grandes religiões monoteístas (judaísmo, cristianismo e islão) partiam da premissa da origem única e comum da espécie humana, ressaltando ainda, o fato de que as três compartilhavam, quando do seu surgimento, do uso de escravos, cujo objetivo sacral era o de associar a escravidão à submissão e à humildade, o que os levava à condições de sentimento de escravos de Javé pelos judeus, de escravos de Cristos pelos cristãos e de escravos de Alá pelos mulçulmanos.

Acrescenta Houfbauer (idem, p. 43) que a origem da diferenciação entre senhores e escravos teve sua interpretação pelos fiéis, a partir de um trecho do Velho Testamento em que se “associa imoralidade e culpa à escravidão”, (idem, p. 43) em que trata da história da maldição lançada por Noé sobre seu filho Ham (Cam), episódio que serviria como justificativa política e religiosa de explicar as diferenças humanas.

O texto bíblico (Gênesis 9:25-27¹⁸), narra que Ham encontra seu pai, Noé, bêbado e nu, dormindo em sua cama. Ham comunica o fato aos seus irmãos, Shem e Iéfet, e esses de cabeça virada para não ver a nudez do pai, cobre-no. Quando Noé acorda e toma conhecimento do acontecido, amaldiçoa Canaã, filho de Ham à escravidão.

Pela leitura texto bíblico, na fase inicial da expansão europeia no continente africano, o conceito de “negro” trazia, primordialmente, uma conotação ético-religiosa, que por sua vez houve sustentado no racismo científico baseado em interpretações geográficas-climáticas das origens das diferenças.

¹⁸ Exclamou: Maldito seja Canã, que ele seja o último dos seus irmãos!
Depois disse: Bendito seja o Senhor, O deus de Shem; que Canã seja servo dele!
Que Deus seduz Iéfet, mas que ele permaneça nas tendas de Shem e que Canã seja servo dele!

De acordo com Wieviorka (1998/2007, p. 19) o racismo científico teve seu primeiro tempo durante os séculos XVII e XVIII, em que se acreditava na sua civilização e na “transformação” de sua aparência física do africano e explicava as diferenças físicas dos africanos e a causa de sua inferioridade pelo meio ambiente em que vivem: clima, a natureza, mas também a cultura, a civilização na qual eles são socializados.

Por sua vez, juridicamente, as normas legais que vigiam à época, segundo Silva Junior (2006/2008, p. 347) até a outorga da Constituição do Império (1824) e do Código Criminal do Império (1830) no Brasil vigorava as denominadas Ordenações do Reino, as Ordenações Afonsinas (1446-1521), as Manoelinas (1521-1603) e as Filipinas (1603-1830), destacando-se o Código Filipino tendo esse o mais amplamente aplicado no Brasil. Sobressaindo entre seus temas o *crimen*, em seu livro V, ao tratar dos delitos e das penas canônicas cujas regras, explicitamente, aplicavam-se à subjugação e controle dos africanos escravizados.

É importante ressaltar, que o aparato jurídico do escravismo recebia influência do Direito Romano e do Direito Canônico cujas fontes são “as Sagradas Escrituras, na Tradição transmitida pelos textos patrísticos, Cânones conciliares, Concílios e notadamente nas Decretais papais” (BRAGA P., 2007, p. 25).

2.1.1 Do descobrimento à República: 1500 a 1889

Na trajetória do Ensino Religioso, durante o período colonial, entre os séculos XV e XVIII, o monopólio da educação coube aos jesuítas em razão da missão conferida pelo Rei Dom João III, de conversão, doutrinação e ensinamentos na fé católica (Saviani, 2008, p. 25; Vieira; Farias, 2007, p. 34), através da Companhia de Jesus, que se fez predominar o ensino de orientação religiosa, período que se iniciou com a colonização em 1549, posteriormente, com a implementação da *Ratio Studiorum* até o ano de 1759 com a expulsão dos jesuítas.

Nesse período, em que perdurou o sistema do Padroado em razão da ligação entre a monarquia portuguesa e a Igreja Católica Apostólica Romana, em que a maior parte da educação ensino “coube à Igreja o domínio e a liderança do Ensino, atingindo a vida cultural e intelectual” (Castello, 1999, p. 38), distinguindo-se outras ordens religiosas como beneditinas, franciscanas, carmelitas.

Sob o regime do Padroado, o sistema de educacional caracterizado como sociedade

uni-religiosa tendo o catolicismo como religião oficial, ser católico não era opção e sim uma exigência histórica, de forma a refletir na instrução religiosa escolar, o caráter tradicional do catolicismo, sendo que o sistema educacional se voltava para a catequese. Como exemplo, o Alvará Régio de 30 de setembro de 1770, que Ruedell (op. cit., p. 24) cita como referência básica ao determinar que:

Escolas de ler e escrever se ensine aos meninos por impressos ou manuscritos de diferente natureza, especialmente pelo Catecismo pequeno do Bispo de Montpellier, Carlos Joaquim Colbert, mandado traduzir pelo Arcebispo de Évora, para instrução de seus diocesanos, para que por ele vão também aprendendo os Princípios da Religião, em que os Mestres os devem instruir com especial cuidado e preferência a outro qualquer estudo.¹⁹ (JUNQUEIRA; RUEDELL, 2002, p. 33)

Cumprido consignar, à época do Brasil colônia não possuíam liberdade, quiçá religiosa, estavam sujeitos ao processo da escravidão moderna que inclusive compreendia em sua salvação, como bem ressalta Saviani (op. cit., p. 47, apud, Marx, 1968, pp. 90-91, nota 33; 1985, p. 115) ao dizer que “que a religião dos outros é obra dos homens, para os jesuítas a religião católica era considerada obra de Deus, enquanto as religiões dos índios e dos negros vindos da África era obra do demônio”.

Para tanto, como já acentuado, vigia na época o famoso livro V das Ordenações Filipinas que criminalizava a negação ou blasfêmia de Deus ou dos Santos, em seu título II, que não poderia ser o “Deus” do africano, ou punia o “feiticeiro” com pena capital, então não seria difícil de saber qual o apenamento para os adeptos de qualquer religião de origem africana.

Outros documentos corroboram o tratamento dispensando aos negros e a sua religiosidade, como por exemplo os que tratam das primeiras Constituições do Arcebispado da Bahia, que foram propostas e aceitas no sínodo diocesano 12 de junho de 1707, insiste-se na obrigação por parte dos senhores proprietários de cuidarem da formação de seus escravos, em que é mandado ensinar a doutrina cristã à sua família, e da mesma forma aos meninos e escravos, em que vigoraram até o 1899, quando se realizou o Concílio Plenário da América Latina (RUEDELL, op. cit., p. 26).

Contudo, com a independência do Brasil em 1822, com a continuidade do sistema de

¹⁹ SILVA, Antônio Delgado da Silva. *Coleção da Legislação Brasileira – Legislação de 1763 a 1774*. Lisboa: Tipografia Maigrense, 1823. (apud RUEDELL, op. cit., p. 24)

governo que era a Monarquia, igualmente, mantido o sistema de padroado, o relacionamento entre o estado e a igreja reflete na instrução religiosa escolar (idem, p. 33). Com a Constituição de 1824, o Império proclamou-se oficialmente Católico a teor do artigo 5^o²⁰, destacando-se que a Igreja Católica constituía-se mais em um aparelho de Estado do que ligada a Santa Sé, em que sua presença servia como “censor” dos atos da Santa Sé, como obra do Império Brasileiro sem que isso significasse concessão às ordens Imperiais (CURY, op. cit., p. 14).

Frise-se, que o artigo 5^o da Constituição (1824) previa a liberdade de culto de todas as Religiões, exceção a religiosidade de origem africana, ainda que em 1826 em razão de uma convenção com a Inglaterra, não ratificada pelo parlamento que previa o fim do comércio de escravos (BETHELL, 2004, p. 83).

Todavia, no ano de 1850 com a Lei Euzébio de Queiroz tentar-se-ia colocar um fim ao comércio de escravos em razão da pressão britânica, por força de seus cruzadores; apesar de notícias sobre o tráfico de escravos nos fins de 1855 (idem, p. 420), permaneceu internamente até o ano de 1888 com a abolição da escravatura (idem, p. 435).

Já no ano de 1827, com a Lei de 15 de outubro, que instituíu a primeira regulação pública sobre o ensino, até o Ato Institucional de 1834, a educação ficou relegada à iniciativa privada, e a Lei de 1827 ao definir as responsabilidades, disciplina assuntos referentes aos professores, indica o conteúdo e a metodologia, que se trata da verdadeira lei do ensino, que conforme Sucupira (1996, p. 58) “a única que em pouco mais de um século fez, sobre o assunto” determinava que em todas as cidades, vilas e lugares criassem escolas de primeiras letras, que trazia em seu artigo 6^o:

a ler e escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios da mora cristã e da doutrina da religião católica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (SUCUPIRA, op. cit., p. 58, in: FÁVERO, 1996, p. 58).

Logo após por força da Lei n. 14, Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, em seu

²⁰ Art. 5. A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo.

artigo 11, determina às Assembléias Provinciais promoverem cumulativamente a catequese, e civilização indígena; pelo Decreto n. 630, de 17 de setembro de 1851, que dispõe sobre a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte, em seu artigo 6º, determina o estudo da “doutrina cristã” e a “leitura explicada dos evangelhos, e a notícia da história sagrada”. (RUEDELL, 2004, pp. 40-41).

Da mesma forma, o Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que regulamenta o ensino primário e secundário, em seu artigo 47, ao tratar do currículo elementar que compreende-se “a instrução moral e religiosa, a leitura e escrita, as noções essenciais de gramática, os princípios elementares de aritmética, o sistema de pesos e medida do município” (SAVIANI, op. cit., p. 132 e RUEDELL, op. cit., p. 41).

Denota-se que ao reafirmar o compromisso da Igreja Católica Apostólica Romana, a teor do artigo 5º da Constituição Imperial, em seu artigo 102, a competência do Imperador em zelar pelo sistema do Padroado (ALMEIDA, 2006, p. 196), houve ampla normatização sobre o ensino, destacando o Decreto n. 2006/1857, que versava em seu artigo 12²¹ da inclusão de disciplina voltada para a doutrina cristã no Município da Corte; além do Decreto n. 2434/1859, que criou a cadeira de ensino da “doutrina cristã e da história sagrada” no Colégio Imperial Pedro II (CURY, p. 22).

Nesse cenário, a partir de 1859, conforme Almeida (ibidem, p. 196-197), as relações entre o Estado e a Igreja sofreram em razão de uma crescente diversidade religiosa, que seriam as religiões cristãs não católicas, anglicanos (1818), metodista (1853), presbiterianos (1863), batistas (1871), adventistas (1879) e episcopais (1890).

Porém, com a Constituição do Império ao dispor que “ninguém pode ser perseguido por motivo de religião, uma vez que respeite a do Estado e não ofenda a moral pública”, não prestigiava qualquer forma de manifestação religiosa de origem africanaestariam inserida na ilegalidade, uma vez que a religião oficial do Estado era católica.

Quanto ao Ensino Religioso, verifica-se ao promover alterações no Regulamento do Colégio Pedro II, através do Decreto n. 6.884, de 20 de abril de 1878, mantém o Ensino Religioso naquela instituição, sem a obrigatoriedade de prestar exames das matérias. Com o

²¹ **Art. 12.** O ensino da doutrina cristã, além do 1º ano, e o da história sagrada, compete ao capellão; o qual, além disso no Internato explicará o Evangelho nos domingos, e dias santos de guarda, na hora, e pelo tempo que for determinado pelo Reitor, sendo suas funções reguladas, em geral, pelo mesmo Reitor.

Decreto n. 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que cria os cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária, de igual forma recepciona o Ensino Religioso, porém, pela primeira vez garante aos “acatólicos” o direito de não frequentarem as aulas de instrução religiosa (RUEDELL, op. cit., p. 51-54).

Legalmente, a liberdade religiosa prevista na Constituição era destinada aos não católicos europeus brancos, sendo o Ensino Religioso catequético, voltado para a formação religiosa, admitir a religião ou reconhecer o sacerdócio do africano seria impossível, como assim destacado:

O legislador, porém, não tinha em mente liberar cultos “cismáticos” [...] e muito menos o candomblé ou o islã, religiões tipicamente de africanos no Brasil oitocentistas. Se a letra da lei definia que religião seria tolerada, o espírito da lei protegia apenas os europeus não-católicos que aqui residissem. A liberdade religiosa fora com eles em mente (REIS, 2008, p. 142).

Com a edição do Decreto n. 7.031-A, de 06 de setembro de 1878, quando possibilita a frequência de adultos nos cursos noturnos, permitiu aos negros africanos o acesso às escolas, uma vez que era vetada sua presença na escola por força do Decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, conhecida como Reforma Couto Ferraz, que estabelecida nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, explicitamente, excluídos do sistema educacional, eis que nomeados a teor do § 3º, do artigo 69 daquele diploma legal, ao afirmar “não seriam admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas” (SAVIANI, op.cit., p. 132).

Relevante assinalar, o Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformou o ensino primário, secundário e superior no município da Corte, também conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, em que o elemento central do ideário pedagógico brasileiro que se propôs ao higienismo, na busca do salvamento através de propostas eugênicas (idem, p. 136-137). De tal sorte, que o Ensino Religioso manteve-se ainda presente, porém, com o agravante da prática Eugênica.

Apenas para registro, que discordamos do que foi apontado por Almeida (op. cit., p. 197), que o Decreto n. 7.247/1879, foi o “primeiro a reconhecer aos alunos ‘acatólicos’ a possibilidade de não frequentarem as aulas de instrução religiosa”, pois como destacamos, o Decreto n. 6.884, de 20 de abril de 1878, que altera o regulamento do Colégio Pedro II, bem

como através do Decreto n. 7.031-A, de 06 de setembro de 1878, que criam os cursos masculinos noturnos seriam os primeiros registros pela não obrigatoriedade da frequência dos “acatólicos”.

A escola durante esse período era um privilégio (VIEIRA; FARIAS; op. cit., p. 48), a não participação do negro na Educação na disciplina Ensino Religioso que possuía caráter confessional católico, qualquer manifestação religiosa de origem africana, por ser proibida, costumeiramente, rotulados como praticada por “feiticeiros” e “promotores de superstição”, eram punidos e perseguidos pois desviavam da religião oficial (REIS, op. cit.), caso admitissem sua formação religiosa.

2.1.2 Da República ao Estado Novo: 1889 a 1946

Com a implantação da República, a 15 de novembro de 1889, apoiados em “bases escravocatas de sustentação política e econômica” (CURY, 1996a, p. 71), extinguiu-se o Império, revogou a Constituição Imperial e criou um Governo Provisório, que através do Decreto n. 119-A, de 7 de janeiro de 1890, decreta a separação da Igreja do Estado, em que a Igreja passa para do domínio civil e privado.

Finda o Padroado e torna plena a liberdade de crença (idem, ibidem), embora, mantenha um “espaço de negociação entre a Igreja” e as instituições Públicas (Almeida, op. cit., p. 198). Conforme Junqueira (op. cit., p. 10) surge com a República, o “conflito explícito com as questões religiosas, entre as quais encontrava-se o ensino religioso, o qual a partir desse momento deveria ser leigo e não mais tutelado por nenhuma tradição religiosa”.

E com a abolição da escravidão, as religiões de origem africana, eram conhecidas, mais seu reconhecimento e legitimidade como religião sofreriam ainda diversas hostilidades, apesar da liberdade de crença já consagrada pela Constituição Imperial e com o surgimento da República.

Com a adoção de uma “ideologia racial” proposta desde 1870, do qual a “a disseminação das teses racistas no Brasil e sua reconstrução na forma de ideologia racial ocorreram, no período final da escravidão, enquanto estava em curso o processo de adaptação da sociedade à mudança do *status* jurídico dos negros” (SILVA, et. al., p. 21) o preconceito e a discriminação de cor foram fortalecidos, baseados em estereótipos raciais em que a exigência

nacional de que um país “branco seria capaz de realizar os ideais do liberalismo e do progresso”.

Sobreveio o Decreto n. 119-1, o Aviso n. 17, de 1890, (CURY 1996a, op. cit. apud, ALMEIDA, op. cit., p. 72), extinguiu o Ensino Religioso no currículo do Colégio Pedro II e determinava o pagamento de professores do ensino da religião não seria mais encargo do poder público, mas de obrigação das várias igrejas. (idem, p. 198). E, com a Constituição de 1891, na parte da Declaração de Direitos, artigo 72, no seu § 6º, determina que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (COSTA, 2002, p. 27; VIEIRA; FARIAS, op. cit., p. 80). E estaríamos em um momento que

A República rompe oficialmente com o Padroado e se proclama leiga. O rompimento desta simbiose não significou um abalo muito profundo nas relações entre ambos os poderes. O Padroado não permitia uma margem muito grande de atuação da Igreja. Já a separação oficial permite que a Igreja Católica reestruture na área religiosa os quadros eclesiásticos, seja na sua formação, seja na sua ampliação e mesmo moralização. Os laços com a Sé Romana começam a se torna mais e mais forte (CURY, 1988d, p. 14).

Laicizado o ensino, no período da República, estabeleceu-se um conflito em razão das questões religiosas, dentre as quais o Ensino Religioso estava inserido, em especial da Igreja Católica, que conforme Junqueira (op. cit., p. 11) afirma serem duas diferentes atitudes no diálogo entre a Igreja e o Estado:

[...] o laicismo e o laical, a primeira assume a perspectiva do ateísmo e nega a presença do Transcendente. Enquanto a conceição laical, simplesmente afirma que o Estado não assume uma confissão, mas permite a liberdade de seus cidadãos professarem suas crenças e ao Estado compete garantir a liberdade religiosa da população. (RUEDELL, 2002, p. 75)

Não é demais consignar, que nessa época, as Religiões de Matrizes Africanas, estariam fora de qualquer projeto de inclusão no Ensino Religioso ou na escola, a uma porque o Ensino Religioso para a Religião anteriormente denominada do Estado fora excluída de forma legal, postulavam seu retorno, todavia católico, apesar da possibilidade de se incluírem os evangélicos.

Também é de se destacar a teoria eugênica que estava em pleno vigor com a busca do “branqueamento” e qualquer atividade por parte dos libertos, ou de suas manifestações

religiosas seriam combativamente excluídas como se deu na colonização “quando surgiam discordâncias de crenças e práticas religiosas, eram tratadas como formas perigosas para a religião dominante, sendo, por isso mesmo, proscritas e seus praticantes perseguidos” (idem, p. 10, apud Steil, p. 48-49).

Conforme Saviani (op. cit., p. 179), quanto da exclusão do Ensino Religioso das escolas “foi algo a Igreja jamais aceitou, o que a levou a mobilizar todas as suas forças para reverter esse estado de coisas”, com a proposta reação e de resistência, com a pressão para o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas e de um ideário pedagógico de livros, uma vez que aceita a República o que não aconteceu com relação ao laicismo (CURY, 1988d, p. 14), inclusive, estimulando católicos a participarem da política dando forma e ideia do Partido Católico.

Cumpre-nos informar, que à época houve uma divergência quanto ao que se referiu a Constituição Federal ao tratar do Ensino Religioso, como bem alerta Ruedell (op. cit., p. 83), em que se alega o Ensino Religioso por não ser explicitado, existe um silêncio e por se leigo é “insinuada” uma proibição, e com isto levou a diversas interpretações, por acreditarem ser de ponto de vista legal à luz dos princípios da liberdade de ensino e da liberdade religiosa, o que implicaria em liberdade religiosa e igualdade de direitos civis.

Garantiu-se que diversas escolas públicas a aderirem em seu currículo o Ensino Religioso, como em Minas Gerais em 1910 (HORTA, 1996, p. 146), Rio Grande do Sul (1935), quando devidamente autorizados pelas autoridades competentes, de conteúdo catequético da doutrina católica, facultativa, ora realizadas nos horários normais de aula, ora fora das escolas (ALMEIDA, op. cit., p. 200).

A partir dessa mobilização por parte da Igreja, em 1916, sob a liderança de D. José Leme, em que propôs uma ação operante em uma Pastoral que se tornou pública (CURY, 1988d, p. 14), o que Saviani (2008) chama de resistência ativa, em que a exigência de uma resistência não apenas individual, através de organizações coletivas, e a formulação de alternativas das medidas em vigor, articulando dois aspectos

A pressão para o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas e a difusão de seu ideário pedagógico mediante a publicação de livros e artigos em revistas e jornais e, em especial, na forma de livros didáticos para uso nas próprias escolas públicas assim como na formação de professores, para o que ela dispunha de suas próprias Escolas Normais (SAVIANI, op. cit., pp. 179-180)

Nunca é demais lembrar, que vigorava o então Código Penal da República, convertido em Lei em 11 de outubro de 1890, prontamente, impôs a sua obediência com a República (SILVA JÚNIOR, 2000, p. 363), em que se destaca dentre seus artigos: (i) a responsabilidade penal em 09 (nove) anos; (ii) punia o crime de capoeiragem; (iii) punia o curandeirismo; (iv) punia o espiritismo; (v) punia o crime de mendicância; (vi) punia o crime de vadiagem.

Ou seja, qualquer prática ou difusão das Religiões de Matrizes Africanas, seria combatida e seu tratamento perante a legislação teria o caráter racial, como bem lembra Silva Júnior (op. cit., p. 367, apud, SCHITZMEYER, 1997) em pesquisa sobre curandeirismo e charlatanismo indica “nitidamente a associação entre tais delitos e práticas religiosas de origem africana, vistas como bárbaras e primitivas”.

Mas, a partir de 1920, que a estratégia da Igreja de “resistência ativa” foi acionada. Com a fundação da Revista *A Ordem* e a criação do Centro Dom Vital em 1922, aglutinadores de intelectuais leigos como Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso (SAVIANI, op. cit., p. 180-181), cuja finalidade era a de recristianizar a nação e assegurar o reconhecimento do poder eclesiástico através de uma “Concordata” ou de uma união oficial, que representaria um “novo encontro” com os valores religiosos, sem às influências maçônicas, positivistas e contra o perigo socialista (CURY, 1988d, p. 16), conforme bem registrou Gramsci em suas notas de cárcere

A Igreja, na sua fase atual, em virtude do impulso proporcionado pelo Papa à ação Católica, não pode contentar-se apenas em forma padres; ela almeja permear o Estado [...] e para isto são necessários leigos, é necessária uma concentração de cultura católica representada por leigos. Muitas personalidades podem se tornar auxiliares mais preciosos da administração etc., do que como cardeais ou bispos (GRAMSCI, 1976, p. 308, apud, SAVIANI, op. cit., p. 181).

Nesse processo de mobilização, Ruedell (op. cit., p. 101) afirma haver uma “tomada de consciência da importância da religião para a moral”, quando da Revisão Constitucional de 1926, ocorreu a primeira tentativa de reintrodução do Ensino Religioso, todavia, também houve de igual forma a busca do reconhecimento da Igreja Católica como religião da maioria do povo brasileiro (CURY, 1996a), retirando-se de pauta em razão da emenda não ter conseguido sua aprovação quórum (ALMEIDA, op. cit., p. 200), ou seja, mantidos o ensino leigo nos estabelecimentos públicos.

Com a revolução de 1930, quando da suspensão da política de neutralidade religiosa nas escolas públicas, o Governo Provisório em 1931 (ROCHA, 1996, p. 130), os católicos tendo como defensor o Ministro Francisco Campos, conseguem o retorno do Ensino Religioso facultativo nas escolas (Cury, 1988d, p. 23), através do Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, transformando a Igreja em uma força social indispensável ao processo político (idem, p. 16), cumpre consignar, que à época do decreto, não havia ainda se externado o conflito entre católicos e os escolanovistas (SAVIANI, op. cit., p. 197; VIEIRA; FARIAS, op. cit., p. 93).

Porém, após a edição do Decreto n. 19.941, configurou-se um debate sobre o Ensino Religioso daqueles que pleiteavam sua manutenção com a aproximação da Igreja do Estado e os oponentes pela laicidade das instituições e escolas públicas, debate que se constituiu a grande discussão até nos tempos atuais, sobre a questão de ser ou não ligado as Religiões declaradas pelos alunos optantes.

Foi nesse clima em que os “Pioneiros da Educação Nova” produziram um “Manifesto” pela reconstrução educacional no Brasil em que se propõe a “laicidade” (idem, p. 241), dos quais os intelectuais ligados a Igreja tendo a frente Alceu Amoroso consideraram o “Manifesto” como “anticristão”, “antinacional”, “antihumano” e “anticatólico” quando ao defender as ideias de finalidade espiritual do homem, a tradição religiosa brasileira, ao negar o sobrenatural e por derradeiro não reconhecer o direito da Igreja de educar seus adeptos (idem, p. 254).

Nesse clima, foi-se iniciado um debate com o objetivo da reintrodução do Ensino Religioso nas discussões da Assembléia Constituinte de 1933, entre católicos e escolanovistas em relação ao monopólio estatal da educação, tinha mais um efeito ideológico político da época (ROCHA, op. cit., p. 131), no qual o Estado possui interesse na Igreja como aliada na luta contra do comunismo (CURY, 1988d, p. 17).

Para tanto, a Igreja cria a Liga Eleitoral Católica (LEC) que visava a inclusão do ensino religioso nas escolas oficiais de forma a consolidar definitivamente através da Constituição, uma vez que o Decreto n. 19.941, em seu artigo 11, dava ao Estado do direito de suspender “a instrução quando assim exigirem os interesses” (SAVIANI, op. cit., p. 262-263).

Nesse período, conforme Pinheiro (op. cit., p. 56), em 1934, foi criada a Confederação Evangélica do Brasil (CEB), em oposição a LEC, “para se dedicar, em especial, ao ensino religioso e à defesa da liberdade religiosa”, até porque já se havia registros de professores

evangélicos para o Ensino Religioso no Rio Grande do Sul no período de 1930 a 1945 (RUEDELL, op. cit., p. 108).

Com a promulgação do texto Constitucional de 1934, verificou-se que a intensa mobilização dos Católicos, quando as propostas da Liga Eleitoral Católica, “obtem um reconhecimento de certo modo oficial, fazendo prevalecer o princípio da colaboração recíproca nas relações entre o Estado e a Igreja” (SAVIANI, op. cit., p. 265).

Dispôs o artigo 153 ao estabelecer da Constituição de 1934 que “o ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais” (COSTA, op. cit., p. 34), e com efeito o “aparece em todas as constituições federais desde 1934, sob a figura de matrícula facultativa” (CURY, 2004b, p. 189) quando:

Fecha-se o círculo: no esquema político autoritário que se implantou no Brasil a partir de 1930 e que culminou em 1937, o ensino religioso era, ao mesmo tempo, um instrumento de formação moral da juventude, um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e no processo de inculcação dos valores que constituíam a base ideológica do pensamento político autoritário. (HORTA, 1996, p. 151)

Resta-nos assinalar que nesse momento, como bem assevera Silva Júnior (op. cit., p. 369) que no “melhor estilo brasileiro, a Constituição de 1934, ao mesmo tempo em que repudia a discriminação racial, prescreve a eugenia no sistema educacional e restrições étnicas na escolha dos imigrantes” ao dispor sobre raça, imigração e por sua vez no artigo 138 quando da educação eugênica.

Essa Constituição não prevê privilégios de crenças religiosas porém, trata a eugenia como políticas públicas para à Educação, dos quais os definem uma “deficiência cultural ou comportamental” liga a população definida por classe ou cor (DÁVILA, op. cit., p. 77) como estariam inseridas as minorias religiosas, como bem lembra Almeida (op.cit., p. 202), já que “as religiões minoritárias não tinham organização para oferecer o ensino religioso”, conforme nos mostra Dávila (2005/2006, p. 75, apud Arthur Ramos) em panfleto publicado pelo sistema escolar:

Evitar a influência do logro e da superstição. Combater essa ação lenta e invisível da

macumba e do feitiço que se infiltra em todos os atos da nossa vida. Olhar para a própria obra da sua formação espiritual, orientando-a aos influxos da verdadeira moral científica”. (RAMOS²², 1934, p. 7)

De breve duração da Constituição de 1934 substituída pela Carta Magna promulgada em 1937 no chamado Estado Novo, conforme Ruedell (op. cit., p. 106) mantém o Ensino Religioso com “significativas alterações” em que a nova redação da Constituição dispõe: “art. 133. [...] poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos”. Ou seja, deixa de ser confessional, faculta sua frequência e tira a obrigatoriedade ser oferecido na escola.

Durante o Estado Novo foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino, também conhecidas como Reformas Capanema, por meio de oito (08) Decretos-Leis, que na prática, trazia a inclusão das teses católicas da Constituição de 1934 e sua aproximação com o aparelho do Estado “admitiu a presença ativa do Estado na educação, muito além do que lhe era permitido no campo doutrinário” (SAVIANI, op. cit., p. 270).

Destaca-se nesse período o Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial, trata da educação religiosa disciplinando que “os estabelecimentos de ensino poderão incluir a educação religiosa entre as práticas educação dos alunos dos cursos industriais, sem caráter obrigatório” (RUEDELL, op. cit., p. 106) no que nos chama a atenção para os termos “educação religiosa” e não “ensino religioso” como práticas educativas.

O Decreto-Lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário, dispõe sobre que o “O ensino de religião constitui parte integrante da educação da adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nas disciplinas do primeiro e do segundo ciclo. [...] Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica” (idem, p. 107).

Na Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-Lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946 é disciplinado que é “lícito aos estabelecimentos de ensino primário ministrarem o ensino religioso. Não poderá, porém, esse ensino constituir objeto de obrigação de mestres ou

²² RAMOS, Arthur. *A família e a escola (Conselhos de hygiene metal aos pais)*, Série D- Vulgarização. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1934, p. 7.

professores, nem de frequência obrigatória para os alunos” (ibidem, ibidem).

Já na Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946, regulamenta que o “ensino religioso poderá ser contemplado como disciplina dos cursos de primeiro e segundo ciclos do ensino normal, não podendo constituir, porém, objeto de obrigação de mestre ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos”. (ibidem).

Por derradeiro, na Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946, quanto a educação religiosa versa ser “lícito aos estabelecimentos de ensino agrícola incluir o ensino de religião nos estudos do primeiro e do segundo ciclo, sem caráter obrigatório. [...] Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica” (ibidem, p. 107).

Apesar de não se conferir a primazia Constitucional à doutrina católica sobre as demais, com a inclusão por Decreto do Ensino Religioso em 1931, verifica-se seu caráter confessional e catequético mantinha-se inalterado, como bem assevera Ruedell (idem, p. 109) desde o primeiro período da República, o “ensino religioso, na sua aplicação concreta nas salas de aula, continuava, quase sem diferença, com as características do tempo do Império: catecismo escolar e história bíblica, com caráter confessional predominantemente católico”.

Assinale-se, que com a entrada em vigor do novo Código Penal, em 1940, no decorrer do Estado Novo caracterizou-se pelo aumento da repressão e restrição de direitos (SAVIANI, op. cit., p. 268), fixou a “responsabilidade penal em 18 anos, revogou a criminalização da capoeiragem, do espiritismo e da magia, conservou os delitos de curandeirismo e charlatanismo [...]” (SILVA JÚNIOR, 2000, p. 367), todavia, as práticas dos órgãos de segurança pública permaneceram indiferentes às mudanças legais (idem, ibidem).

2.1.3 Da Redemocratização: 1947 a 1987

Com o fim da Segunda Guerra, e com a promoção da abertura política por Vargas (1945) e com o fim do Estado Novo houve uma nova Assembléia Constituinte (1946) em que o ponto mais polêmico versava sobre o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, que se insere na relação entre o Estado – Igreja Católica, que fora aprovado no artigo 168 da Constituição de 1946 com a seguinte redação:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestado por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. (OLIVEIRA, 1996, p. 165)

Com a garantia de liberdade de crença perante a Constituição de 1946 garantindo a liberdade de consciência e de cultos, salvo contrariasse a ordem pública e os bons costumes, as associações religiosas deveriam adquirir personalidade jurídica, legalmente, as Religiões de Matrizes Africanas teriam espaço para se desenvolver, porém, como se infere da leitura do texto constitucional não foi comum à época e nem hoje os segmentos religiosos afro-brasileiros se organizarem através de atos normativos

Em relação ao Ensino Religioso como uma “controvérsia permanente, pelo menos até a Constituinte de 1946” (Boaventura, 1996, p. 105), indaga a questão sobre o ensino pluri-religioso a época da edição do livro “seria um problema de difícil solução com a variedade de denominações evangélicas, carismáticas e cultos afro-brasileiros” (idem, *ibidem*), nitidamente, em razão do preconceito e da discriminação que caracterizam qualquer manifestação religiosa que não se enquadre no modelo ideológico desde o descobrimento.

Além, do fato de que em 1951, com a Lei n. 1.390 – Lei Afonso Arinos – pela primeira vez, se “propunha ao menos teoricamente” regulamentar o preceito contra a proibição da discriminação racial (SILVA JÚNIOR, 2000, p. 367), demonstrando a existência da intolerância contra as Religiões de Matrizes Africanas, uma vez que o preconceito de raça atingia diretamente as manifestações religiosas afro-brasileiras

Com a Constituição de 1946, em que determinou a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, após estudos de Comissões perante o Ministério da Educação e da Saúde, encaminhou-se em 1948 o projeto de lei da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), conforme afirma Saviani (op. cit., p. 283) de característica de “modernização conservadora” pois não estava ausente de certa perspectiva que marcaram os grupos após a Revolução de 30, sua tramitação perante a Câmara dos Deputados se estendeu por treze (13) anos (RUEDELL, op. cit., p. 121).

Aprovado o projeto de lei da LDB (Lei 4.024/1961), só entrou em vigor em 1962, (SAVIANI, op. cit., p. 305), o Ensino Religioso assim foi disciplinado: (i) constitui disciplina nas escolas oficiais; (ii) de matrícula facultativa; (iii) sem ônus para o poder público; (iv)

ministrado sem ônus para os poderes públicos; (v) de acordo com a confissão religiosa do aluno; (vi) a formação da classe independe do número de alunos; (vii) e o registro dos professores será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Conforme Almeida (2006, op. cit., p. 205) com a criação da Associação de Educação Católica, entidade que “se responsabilizou pela centralização do cadastro dos professores registrados para ensinarem a disciplina de ensino religioso” na vigência da LDB, levando-nos a conclusão da não participação religiosa afro-brasileira na disciplina.

Porém, com a “revolução de 1964”, sob o novo regime foi publicado o Decreto n. 68.065, de 14 de janeiro de 1971, regulamentando o Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969, que criou a disciplina Moral e Cívica que em razão dos princípios e conteúdos, manifestamente ideológicos de apoio ao regime instituído em 1964, trouxe “certa confusão, sendo não raro considerado como substituto do Ensino Religioso” (RUEDELL, op. cit., p. 124), assim definida:

Sob a denominação de Educação Moral e Cívica, como disciplina e área de estudo, implantada em 1969, os pressupostos da moral conservadora e do civismo religioso, agregados aos valores da Doutrina de Segurança Nacional portados pelo ‘regime militar’, passara a compor os conteúdos escolares garantidores dos ‘objetivos nacionais’ permanentes dos vencedores de 1964 (VAIDERGORN, op. cit., p. 407)

Após esse período, na Constituição de 1967 o Ensino Religioso se mantém no texto constitucional, apenas com pequenas modificações, todavia, o que se discutirá posteriormente se diz respeito a retribuição pecuniária pelo desempenho do magistério para a disciplina como lembra Horta (1996):

E a remuneração dos professores de religião voltará a ser legalmente possível somente a partir de 1971, quando a Lei n. 5.962 revoga o art. 97 da Lei de Diretrizes e Bases, substituindo-o pelo parágrafo único do art. 7, que mantém o ensino religioso nos currículos do ensino de 1º e 2º graus, mas não contém qualquer proibição de remuneração de professores. Tal remuneração ficará, a partir de então, na dependência da legislação educacional das diferentes unidades da Federação. (HORTA, 1996b, p. 236)

Como se vê, durante todo o processo que envolve o Ensino Religioso até o advento da Constituição de 1988, figurava a “democracia racial” em figurava a liberdade de crença sem distinção de raça o Ensino Religioso para as Religiões de Matrizes Africanas era inexistente,

no texto Constitucional de 1934 não seria imposta uma religião católica a minoria não católica (CURY, 1988d, op. cit., p. 116), e, não houve qualquer direito às manifestações religiosas de origem africana, destacando-se os protestantes, únicas minorias religiosas representadas que conseguiram sua inclusão nessa área de conhecimento.

2.1.4 Da Constituição cidadã: 1988 a 2010

Com o abertura política que se inseria no cenário brasileiro, instalada a Assembléia Constituinte de 1987, trouxe à tona novos debates sobre o Ensino Religioso, especialmente, os defensores do ensino laico – ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes em Ensino Superior), a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), a ANPAE (Associação de Política e Administração da Educação) – (ALMEIDA, 2006, op. cit., p. 207).

Além da ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa), conforme (JUNQUEIRA, op. cit., p. 44) pois a “presença do Ensino Religioso é considerado como a manutenção da Igreja junto ao Estado, e sobretudo como uma reedição do ‘Padroado’ nos tempos modernos” (idem, *ibidem*).

Por sua vez, os defensores do Ensino Religioso, a CNBB, além da AEC (Associação de Educadores Católicos), o CONIC (Conselho Nacional das Igrejas Cristãs do Brasil) e da ABESC (Associação Brasileira das Escolas Católicas) conforme Almeida (idem, *ibidem*, apud FIGUEIREDO, pp. 84-5), não se tem conhecimento sobre a existência de grupos religiosos afro-brasileiros que pleiteassem a participação no Ensino Religioso nos debates ocorridos na Assembléia Constituinte

Conforme Pinheiro (1996, p. 270) “para não ferir crenças religiosas ou por um acordo realizando entre os Constituintes, não houve uma defesa [...] da proposta da laicidade do ensino público”, pois os constituintes foram “convencidos ou influenciados pelas entidades mais representativas” (idem, p. 271), eis que prevaleceu a liberdade de crença para as diversas religiões. Vale ressaltar, que as várias religiões que se manifestaram e defenderam posições ligadas aos seus grupos religiosos foram os Católicos e Evangélicos.

Nesse contexto, apesar da pressão pela sua exclusão o artigo foi mantido na Carta Magna como tão-somente para o Ensino Fundamental, a teor do disposto no artigo 210, § 1º, da Constituição Federal de 1988: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá

disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.” E, tendo em vista que não foram suficientemente expressos para os grupos interessados voltaram-se para a nova Lei de Diretrizes da Educação Nacional, Lei n. 9.397/1996, em sua redação original, assim dispõe:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter;

I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizam pela elaboração do respectivo programa.

Veja-se que da forma como o texto foi aprovado e sancionado, Ruedell (op. cit., p. 179) estaria em consonância com a posição dos legisladores apoiando o caráter confessional e agora com a visão interconfessional, todavia, àqueles grupos que eram contra o Ensino Religioso obstaculizaram sua aplicação em razão do ônus financeiro para os cofres públicos (idem, ibidem).

O que por certo cercará as discussões posteriores sobre o ônus financeiros da disciplina eis que “deu plausibilidade à suspeita de que as igrejas não quiseram assumir o ‘ônus’ da disciplina, nem abrir mão de vantagens que delas presumiam receber” (PAULY, 2004, p. 172), ao tratar da alteração da LDB sobre o Ensino Religioso face o *lobby* eclesiástico; quando sem ônus descarta qualquer “possibilidade de uma compreensão pedagógica e apoiando uma postura de catequização e não uma disciplina escolar” (JUNQUEIRA, op. cit., p. 45).

Com o objetivo de rediscutir o Ensino Religioso dentro das escolas públicas na LDB, Junqueira (op. cit., p. 48) com a criação e objetivo do FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso) em 1995, com “firme convicção de que o problema é pedagógico e não das religiões” (idem, ibidem), de âmbito nacional e voluntária “composta por cristãos de diversas origens” (DICKIE; LUI, 2007, p. 239) em que o ponto crucial defendido era a explicitação no ônus do professor do ensino religioso (idem, ibidem).

E com um forte *lobby* das igrejas cristãs²³, em especial liderança da Igreja Católica,

²³ Cf. Rudell (op. cit., p. 180) os apoios foram do CONIC, CNBB, AEC e FONAPER, inclusive ressaltando quase unanimidade do projeto aprovado. Por sua vez Junqueira (op. cit. p. 67) cita que o próprio Ministério da

junto a Câmara dos Deputados, apoiaram o projeto de Relatora Pe. Roque Zimmermann para alterar o artigo 33 da LDB, com a aprovação da Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997, passou a teor o seguinte teor:

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

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

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

Com a nova redação, verifica-se a rejeição do caráter confessional do Ensino Religioso, vedando-lhe a prática de educar alunos em determinada fé religiosa, e assevera que se deva levar em consideração as pluralidade religiosa, ou a minoria não-católica religiosa defendida desde a Constituinte de 1933 (CURY, 1988d, op. cit., p. 116), outrossim, inicialmente, através do FONAPER e seu estímulo a criação nos Estados de Conselhos para o Ensino Religioso (CONER) que “assumiram ser a ‘entidade civil’ considerada pela lei como assessora das Secretarias de Educação para os conteúdos do ensino religioso” (DICKIE; LUI, op. cit., p. 240).

Para tanto, assinala-se que a entidade civil “assessora” das Secretarias de Educação dos Estados, de que falam Dickie e Lui (idem, nota 8, p. 243), no Estado de São Paulo, somente em 2004, “não cristãos começaram a participar ativamente do grupo, ainda que não formalmente filiados”, refletindo a posição das Religiões de Matrizes Africanas na construção da disciplina.

Destaca-se que a questão da nova redação dada a LDB seria mais do ponto de vista legal do que religioso, em razão da Constituição de 1988, que entre seus princípios fundamentais prevê a questão da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III), sem qualquer forma de preconceito (art. 3º, IV), prevalência dos direitos humanos (art. 4º, II) e repúdio ao racismo (art. 4º, VIII), além dos previstos nos Direitos e Garantias Fundamentais (art. 5º).

Educação contava com o apoio do Ministério da Educação, uma vez que a proposta da LDB teria dificuldades em operacionalização.

Pelo do texto da Constituição assegura o respeito aos valores culturais nacionais e regionais que devem se observados pelo Ensino Religioso, uma vez que ao tratar da Cultura o Estado protegerá a história dos diversos grupos formadores da civilização nacional, além da defesa do patrimônio (art. 216), bem como das diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro (art. 242).

Por derradeiro, o ônus do professor, que não “agradou” autoridades religiosas, “em especial as católicas” (CURY, 2004b, op. cit., p. 185), agora resolvido, restabelecido o Ensino Religioso dentro das escolas públicas, garantindo àquelas confissões religiosas já dominantes no cenário educacional o monopólio da formação dos professores.

2.1.5 Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso

Ao tratar do Ensino Religioso como disciplina e dessa forma “assumido pelo Sistema Educacional no campo da organização dos conteúdos como campo curricular” (Junqueira, op. cit., p. 137), “oferecido indistintamente a todos, sem discriminação de qualquer natureza” (Ruedell, op. cit., p. 181), o que nos leva a crer, que antes por ser confessional não atingia as Religiões de Matrizes Africanas, e agora, e sem discriminação, não sofrerão preconceito, e serão efetivamente aceitas na composição da disciplina.

Nesse processo, o CNE (Conselho Nacional de Educação), através do Parecer n. 05/97, o “órgão normatizador da educação nacional” (CURY, 2000e, p. 33), sobre a questão do Ensino Religioso, manifestou-se pelo reconhecimento do caráter leigo do Estado e aos cuidados dos “representantes reconhecidos pelas próprias igrejas”, atribuindo como obrigações da escola a matrícula facultativa e disponibilidade física para o seu mister e sua conclusão:

No que compete ao Conselho Pleno, concluímos este Parecer reafirmando que, para a oferta do ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental, da parte do Estado, e, portanto dos sistemas de ensino e das escolas, cabe-lhes, antes do período letivo, oferecer horário apropriado e acolher as propostas confessionais e interconfessionais das diversas religiões para, respeitado o prazo do artigo 88 da Lei 9.394/96, ser incluída no Projeto Pedagógico da escola e transmitida aos alunos e pais, de forma a assegurar a matrícula facultativa no ensino religioso e optativa segundo a consciência dos alunos ou responsáveis, sem nenhuma forma de indução de obrigatoriedade ou de preferência por uma ou outra religião.

Sobre a inclusão do Ensino Religioso para efeitos de totalização mínima de 800

(oitocentos) horas na carga horária do Ensino Fundamental, através do Parecer CNE n. 12/1997, a Câmara de Educação Básica dispôs que o Ensino Religioso como de matrícula facultativa e faz parte da liberdade das escolas não o integrarem (Cury, 2004b, op. cit., p. 186).

Notadamente, o Conselho Nacional de Educação, em sua Câmara de Educação Básica, emitiu o Parecer n. 16/98, em resposta ao Estado de Santa Catarina sobre a nova redação dada a Lei de “modo a incentivar o ensino religioso interconfessional e ecumênico” (idem, ibidem) reafirmando que sua “oferta obrigatória” para o Ensino Fundamental, todavia, em Santa Catarina a disciplina estaria sob o monopólio das religiões cristãs (DICKIE e LUI, op. cit.)

Em relação a questão dos educadores(as) na escola pública, o acesso ao cargo de professor obrigatoriamente prescinde de concurso público (art. 37, II, da CF) e quanto ao Ensino Religioso a LDB prevê a consulta de entidade civil sobre os conteúdos programáticos, nesse sentido o Parecer CNE/CP n. 97/99, recomenda que a formação foge a competência do Conselho, “pois a fixação dos conteúdos fica a cargo dos diferentes sistemas de ensino”, e no que diz respeito à formação dos professores, destaca-se:

Em primeiro lugar [...] é impossível prever a diversidade das orientações estaduais e municipais e, assim, estabelecer um diretriz curricular uniforme para uma licenciatura em ensino religioso que cubra as diferentes opções. [...] Em segundo lugar [...] Não se contempla, necessariamente, um curso específico de licenciatura nesta área, nem se impede que a formação possa ser feita por entidades religiosas ou organizações ecumênicas.

Considerando estas questões é preciso evitar que o Estado interfira na vida religiosa da população e na autonomia dos sistemas de ensino. [...] Esta parece ser, realmente, a questão crucial: a imperiosa necessidade, por parte do Estado, de não interferir e portanto não se manifestar sobre qual o conteúdo ou a validade desta ou daquela posição religiosa e, muito menos, de decidir sobre o caráter mais ou menos ecumênico de conteúdos propostos. [...]

Não cabendo a União, determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões dos Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura de ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional.

E se a competência dos Estados e Municípios para a organização dos conteúdos do Ensino Religioso e normas para habilitação dos educadores(as), não há como ficarem excluídas as Religiões de Matrizes Africanas, ao assegurar no Parecer CNE/CP 97/99 a “pluralidade de orientações” em que o exercício do magistério com preparação pedagógica e

licenciatura, alcançariam os adeptos dessas religiões, se já existem professores(as) por curso específicos em Especialização, ou quanto aos demais, por concurso público com requisitos específicos.

O que se propôs nessa seção foi demonstrar o processo histórico da disciplina e depois área de conhecimento do Ensino Religioso no Brasil, desde o descobrimento até sua elevação a área de conhecimento para a formação do cidadão, e de que maneiras foram excluídas as Religiões de Matrizes Africanas no processo histórico da disciplina.

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação, através da sua Câmara de Educação Básica, editou a Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010, em que define as diretrizes curriculares para a Educação Básica, em seu artigo 14, letra “f” traz o Ensino Religioso incluído na base comum da educação básica e como área de conhecimento.

2.1.6 O Ensino Religioso na LDB

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, ao definir à Educação, como abrangendo “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” e entre seus princípios, que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional”.

Deparar-se-ia com o pleno direito à educação, como Cury (2002, p. 253) ao afirmar que “como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Mas seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais em conflito”, e nesse contexto, é que se encontra inserido o Ensino Religioso na LDB, que desde o rompimento com o padroado, até se tornar “um componente do currículo escolar, considerada parte da formação básica do cidadão” (Junqueira, 2002, op. cit., p. 136).

O Ensino Religioso em uma análise detalhada devem ser observados alguns aspectos em relação ao texto legal, conforme Cury (2000, op. cit., p. 74) a LDB “também reafirma o princípio do direito à diferença complementar, recíproco ao conjunto dos direitos comuns inerentes à igualdade”, e assim da leitura verifica-se que deverá ser ministrada por professor(a)

(magistério), quando em escola pública, admitido por concurso público, respeitando a diversidade religiosa brasileira, o que significa excluir do processo de escolarização as minorias religiosas ao argumento de percentual pouco significativo nos dados censitários.

Com a nova redação dada ao artigo 61, da LDB em 2009, ao tratar dos profissionais da educação básica, requer do(a) docente do Ensino Religioso seja habilitado(a) na carreira magistério além de Licenciatura 62, porém, compete ao sistema de ensino dos Estados a regulamentação e os conteúdos para a disciplina no ensino fundamental.

Cumprir salientar, conforme dispõe a LDB, o acesso ao ensino fundamental se constitui em direito público subjetivo, reiterando o contido na Constituição Federal que é “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação” (CURY, 2000, op. cit., p. 21), e o seu não cumprimento acarretará as penas previstas para o crime de responsabilidade (Lei n. 1.079/50).

Verifica-se que o Ensino Religioso deverá ser ofertada em todos os níveis da educação fundamental, observados os requisitos para a qualificação dos(as) docentes, sempre consultando às religiões existentes atualmente no Brasil, e, não se pode a qualquer pretexto, excluir as Religiões de Matrizes Africanas na formação do currículo, sob pena de incidir em crime de responsabilidade de todos àqueles servidores públicos responsáveis pela educação básica nos Estados, no Distrito Federal e nos municípios brasileiros.

2.1.7 A formação docente

Conforme Caron (2007, p. 154) além de recente, não existe ainda um quadro teórico sobre a formação dos docentes para o Ensino Religioso, pois a questão da formação profissional do(a) professor(a), inicialmente, durante os primeiros quatro séculos desde o descobrimento do Brasil “utilizado para garantir a formação doutrinal dos fiéis” em que a disciplina foi mais um instrumento de evangelização como “propagação da religião” (JUNQUEIRA, 2002, p. 140), ainda encontra-se em fase de construção, uma vez que com a questão da recente alteração da LDB, e com a liberdade de confissões religiosas a partir de 1988.

Com a Constituição de 1946, com a competência da União para fixar as “diretrizes e bases da educação nacional” (COSTA, 2002, p. 42), que se consolidou a LDB de 1961, em

que se viu necessário a obrigatoriedade do curso de licenciatura para se ministrar a disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas ou privadas do Brasil.

Notadamente, por possuir caráter confessional não haveria como ser ministrado por professores(as) que não fossem ligados à denominações religiosas, até porque somente no ano de 1999, o MEC através do Parecer n. 241/99 Disciplinou os cursos de Bacharelado em Teologia, os quais seriam os responsáveis pela formação dos(as) docentes para o Ensino Religioso nas escolas públicas.

Para se compreender esse período anterior a existência dos cursos de Teologia, foi editado o Decreto-Lei n. 1.051, de 21 de outubro de 1969, que disciplinava o aproveitamento, para fins de licenciatura, os estudos realizados em seminários maiores, faculdade teológicas de qualquer confissão religiosa para aproveitamento quando do seu ingresso nos cursos de licenciatura em Teologia, fato que perdurou até a entrada em vigor da nova LDB (Lei n. 9.394/1996).

O que não atendia as denominações religiosas de origem africana, uma vez que não se organizam de forma a atender ao comando da lei, senão contemplavam as Religiões de Matrizes Africanas ao exercício da licenciatura ou seu acesso ao magistério formal, fica patente sua exclusão e participação no processo de formação de docentes para o Ensino Religioso ou de qualquer política pública de inclusão de “diferente denominação religiosa”, conforme defendia o texto da LDB de 1996.

Em recente decisão proferida pelo Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CES n. 1/2009, trouxe à tona a discussão acerca da formação docente para o Ensino Religioso, em que se discutia quem era o profissional responsável pela disciplina, ou seja, o licenciado em Ciências da Religião, em razão de IES postulava sua autorização para ministrar curso de Licenciatura.

Todavia, ratificando os entendimentos anteriores do Conselho, manteve a competência dos Estados e Municípios para a regulamentação dos profissionais em exercício da docência, porém, destacando-se o voto do Conselheiro Aldo Vanucchi que propõe a criação de uma Comissão Especial para estudar a criação da licenciatura em Ensino Religioso.

Para se ter a noção da dificuldade encontrada para o reconhecimento legal das Religiões de Matrizes Africanas, somente no ano de 2000, pela primeira vez foi concedida em favor de Areonilthes da Conceição Chagas [1925-2008] perante a previdência social o direito

a aposentadoria pelo exercício do sacerdócio dentro do Candomblé através do Parecer n. 2.315, aprovado pelo então Ministro da Previdência Social (ALVAREZ, 2006, p. 147-148), o que demonstra que o exercício sacerdotal da religião ligada ao negro continua investida de caráter proibitivo e discriminatório.

Apesar de grande momento para as religiões de origem africana, a sacerdotisa é mais conhecida por integrar a comitiva presidencial do Brasil por ocasião da morte do papa João Paulo II (SCHUMAHER; VITAL, 2007, p. 151) do que pelo grandioso fato não só religioso como também de reconhecimento legal das(os) sacerdotisas(es) de religiões afro-brasileiras para o desempenho do seu mister.

Se o reconhecimento de um vínculo religioso é condição *sine qua non* para que tenha a instituição religiosa condições de participar da formulação do conteúdo do Ensino Religioso, da mesma forma deverá proceder na formação do(a) docente que irá ministrar a disciplina nas escolas, em um país cujo direito à educação vem sendo “pontuado até ser absorvido pelas constituições federais” e somente com a Emenda Constitucional de 1969, passou a ser “direito de todos e dever do Estado” (Cury; Horta; Fávero, 1996, p. 5), nesse processo é que se situará às Religiões de Matrizes Africanas no contexto da formação dos professores.

E como se dá a formação dos professores Junqueira (op. cit., p. 111) afirma que “devem ter uma formação própria de licenciados” em que a dificuldade da “identidade da disciplina” constitui óbice enfrentado pelos docentes “plenamente inseridos no contexto das instituições escolares, sem que haja discriminação nem privilégios de qualquer natureza”, e propõe como parâmetros²⁴, o que fora elaborado pelo FONAPER, instituição que busca afirma-se como o representante nacional das várias denominações religiosas para a formação dos professores (idem, ibidem).

Outrossim, deve-se salientar, da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o objeto de Resolução do Conselho de Educação Básica (CEB) do Ministério da Educação, através da Resolução n. 2, de 7 de abril de 1998, ao disciplinar o Ensino Religioso como área de conhecimento, define-o para que seja na forma do artigo 33 da

²⁴ Em que pese a proposta elaborada pelo FONAPER na elaboração dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso, repiso, “proposta” e não como Parâmetro Curricular oficial, não há como reconhecê-la como proposta única, notadamente, por não ser o órgão legitimado pelas as Religiões de Matrizes Africanas na construção dessa “proposta”, no mais, por não ser detentora da legitimidade da diversidade religiosa afro-brasileira de origem africana, uma vez que não houve a participação ativa nessa instituição, a exemplo, o Estado de São Paulo quando da fundação do CONER que utilizou-se da “proposta” produzida pelo FONAPER (DICKIE e LUI, op. cit.).

LDB, portanto, de competência dos órgãos Estaduais de Ensino.

Outro dilema, diz respeito ao Decreto Legislativo n. 698, de 08 de outubro de 2009, que aprova o texto entre a República brasileira e a Santa Sé, em que recepciona no ordenamento jurídico brasileiro o Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, que trouxe à baila, em seu artigo 11, § 1º:

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

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

Cumprido observar, que ao reconhecer o direito da Igreja Católica na formação e capacitação dos(as) docentes vinculados a confissão religiosa católica, em nosso entendimento, reforçou a estrita vinculação entre a formação profissional e a religião professada pelo professor(a), dessa maneira, será tarefa árdua, uma vez que o mesmo direito pode ser reconhecido pelos demais seguimentos religiosos como bem destaca o Relator do Acordo perante a Câmara dos Deputados, quando na Comissão de Relações Exteriores e de Defesa Nacional, em seu voto, Deputado Bonifácio de Andrada:

m) cabe ainda, de maneira assinalada, registrar que o presente Acordo não contém somente normas jurídicas de interesse para a Igreja Católica, mas também para todas as outras confissões religiosas. É fácil constatar tal assertiva no texto do Acordo, uma vez que muitos de seus dispositivos referem-se a outras confissões religiosas, dando-lhes os mesmos direitos e prerrogativas ali mencionados para a Igreja Católica.

Por outro lado, segundo o princípio da equidade e da generalidade da lei, verifica-se claramente que, mesmo sem fazer referência a outras confissões religiosas, estão presentes no Acordo preceitos para elas válidos e que asseguram a igualdade de condições, de prerrogativas, para todas as religiões.

O Acordo é assim, indireta ou implicitamente, um conjunto de normas que vai oferecer idênticas garantias a todos os credos, às igrejas evangélicas, aos movimentos espíritas e espiritualistas, aos ramos religiosos mulçumanos, às organizações judaicas e israelitas, aos budistas, aos xintoístas, aos confucionistas, às diferentes tradições afro-brasileiras e até às práticas religiosas que possam existir em frações indígenas do país.

A partir da leitura do Parecer n. 241/1999, que definiu os cursos de bacharelado em Teologia, e não os de licenciatura em Teologia garantindo que “sejam de composição

curricular livre, a critério de cada instituição, podendo obedecer a diferentes tradições religiosas”, oportuno informar, que somente no ano de 2003, que foi autorizada pelo MEC a criação de uma faculdade teológica de Umbanda²⁵, no estado de São Paulo, para a formação de bacharéis em Teologia, o que não poderia servir como argumento da falta de profissionais conhecedores da prática de segmento de religião afro-brasileira.

Verifica-se que a capacitação do(a) docente está ainda em processo de implementação, em fase de construção pedagógica, em que a “carência de formação e subsídios para dos docentes” (Junqueira, op. cit., p. 143) vem sendo utilizado como forma de não introduzir à disciplina nas escolas públicas, apesar de que nas séries infantis são promovidas práticas religiosas durante o horário escolar “desconsiderando a pluralidade cultural-religiosa de seus alunos” (idem, *ibidem*). Por certo não se aplica as Religiões de Matrizes Africanas, que além de não inseridas no contexto religioso nacional, sofrem com o preconceito e a discriminação.

2.2 Ensino Religioso e Religiões de Matrizes Africanas

De forma a compreender a participação das Religiões de Matrizes Africanas no contexto da religiosidade brasileira, faz-se necessário compreender sua trajetória, o processo de formação, inclusão e reconhecimento da religião, uma vez que se para fazer presente perante o sistema de ensino formal é necessário o reconhecimento como instituição religiosa, quer pela prática de rituais sagrados ou sua regularização de forma legal, com o objetivo de atender as formalidades exigidas no processo de participação da disciplina ensino religioso.

No contexto religioso afro-brasileiro, as complexidades das Religiões de Matrizes Africanas ainda são de difícil compreensão para a sociedade como um todo, da análise dos dados referentes ao censo realizado no ano de 2000, em que se propaga pelas informações contidas na página oficial do IBGE²⁶ reconhece-se tão-somente o Candomblé e a Umbanda como religiões representativas do universo religioso afro-brasileiro, inclusive ressaltando a preferência religiosa católica.

²⁵ Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/info_ies_new.asp?PIES=2846>. Acesso em: 05 junho 2009.

²⁶ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/religiao/brasil.html>>. Acesso em: 29 outubro 2009.

Distribuição percentual da população residente, por religião - Brasil 2000 (%)	
Católica Apostólica Romana	73,6
Evangélicos	15,4
Espíritas	1,3
Umbanda e Candomblé	0,3
Outras religiosidades	1,8
Sem religião	7,4

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000 - Características Gerais da População: Resultados da Amostra

Partindo desse pressuposto censitário, uma vez que se constitui como a base para implementação de políticas públicas em educação, não se fará aqui uma análise detalhada da evolução histórica quanto ao reconhecimento das religiões de origem africana no levantamento numérico da população brasileira, demonstrar-se-á como são vistas as religiões, portanto, como são representadas.

As Religiões de Matrizes Africanas, de forma genérica, a partir de pressupostos de referência linguística (BASTIDE, 1960/1971; CASTRO, 2001; LODY, 1987, 1995; PÓVOAS, 1989; RRODRIGUES, 1988) são designadas como candomblé na Bahia, xangô em Pernambuco e tambor Maranhão, e a partir dessa composição é se dá a categorização do que se convencionou chamar de nações - designação utilizada como a prática de uma língua para os rituais utilizados nas comunidades religiosas -.

As diversas nações²⁷ religiosas afro-brasileiras encontram-se assim divididas: i) nagô, queto, ijexá, efon, nagô-tadô, nagô-muçurumim e nagô vodunce, ligados cultos de fala litúrgica de origem iorubá, em que se encontraria o candomblé e o xangô de Pernambuco²⁸; ii) angola, congo-angola, congo-munjolo e congo-cabinda, cuja principal língua seria o banto (quimbundo, quicongo e o umbundo), ligadas aos candomblés; iii) jeje mina, jeje-mundubi, jeje-mahi e mina-savalu, que seriam os falantes do ewe-fon, em que estariam inseridos o

²⁷ Diversos autores, exaustivamente citados no marco teórico do presente trabalho, tratam do funcionamento, corpo sacerdotal, calendário litúrgico, direitos, deveres, hierarquias, arquétipos dos templos religiosos afro-brasileiros e suas diversas manifestações dos grupos de pessoas participantes dentro do universo religioso nos Estados brasileiros. Na parte da apresentação do marco teórico, fizemos a indicação da ligação entre a nação religiosa afro-brasileira e seu diálogo com o presente trabalho, caso, o leitor queira aprofundar-se em cada nação a partir de nossos apontamentos poder-se-ão ser localizados.

²⁸ Bastide (1960/1971a) relata que as nações Gêge, Ijexá e Egba desaparecem no xangô de Pernambuco.

tambor do Maranhão (CASTRO, op. cit., p. 82; LODY, 1987, p. 11; 1995, p. 43).

Essas nações são caracterizadas pelo processo iniciático e participante, possuidora de classe sacerdotal, hierarquicamente organizada, caracterizada pelo fenômeno da possessão com transe provocado por divindades conhecidas em suas diversas nações através de suas designações linguísticas-genéricas de “*vodum* (ewe-fon) entre as ‘nações’ jeje-mina; de *orixá* (iorubá), entre as ‘nações’ nagô-queto; e de *inquice* (banto), entre as ‘nações’ congo-angola”. Acrescentar-se-ia ao conceito de nação o batuque do Rio Grande do Sul com predominância ao culto aos *orixás* (CORRÊA, 1992; BRAGA, 1998).

Por sua vez, a Umbanda como manifestação religiosa de origem africana surgiu a partir da intermediação entre a doutrina espírita baseada nos estudos de Allan Kardec e as demais populares de cultos africanos (macumba carioca) no início do século XIX. Sua consolidação como representatividade de religião devidamente estabelecida, com sua aceitação oficial, quando passou a vigorar nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a partir de 1966, além de possuir processo iniciático e corpo sacerdotal devidamente instituído (BARROS, 2004).

Quanto às demais manifestações religiosas de origem africana que possuem relação com os encontrados aqui no Brasil, a exemplo dos cultos ameríndios, como a pajelança, a jurema e o catimbó. Apesar de devidamente organizadas como um corpo litúrgico, como por exemplo, o Terecô na cidade de Codó no Maranhão (FERRETTI, 1999), encontrarem-se inseridos do contexto litúrgico-religioso dos candomblés, xangô, tambor e batuque nos Estados Brasileiros que possuem a predominância religiosa das diversas nações.

2.3 Conflitos entre o Ensino Religioso e as Religiões de Matrizes Africanas

Com relação às Religiões de Matrizes Africanas e sua consolidação no Brasil, às referências nos dias atuais, e sua influência para o Ensino Religioso deve ser levada em consideração o processo da escravidão moderna, também chamada de escravismo colonial, surgiu com o mercantilismo e a expansão do capitalismo, expandiu-se pelas colônias da Inglaterra, Espanha, Portugal, etc, tendo como elemento escravo os filhos do continente africano a partir do século IV.

Calcula-se em uma “estimativa incompleta e ideologicamente comprometida que cerca

de dez milhões de africanos foram trazidos” da África (MOURA, 2004, p. 149), que no modo de produção escravista no Brasil durou cerca de quatrocentos anos, e “até hoje há vestígios das relações existentes naquele período.

Partindo da premissa de que religião é “um sistema solidário de crenças e práticas relativas a coisas sagradas, isto é, separadas, proibidas, crenças e práticas que reúnem numa mesma comunidade moral, chamada igreja, todos aqueles que a elas aderem” (Durkheim, 1912/2003, p. 32), em que a Igreja é “comunidade moral formada por todos os crentes de uma mesma fé, tanto os fiéis como os sacerdotes” (idem, p. 30), demonstrar-se-á que a religião, como elemento inseparável da Igreja, insere os modelos africanos como práticas religiosas, não acarretando qualquer dúvida sobre sua legitimidade para ver-se incluída no sistema para o Ensino Religioso no Brasil.

Bourdieu (1967/2007b, p. 46) ao definir o princípio do sistema de estruturação da religião em que essa assume uma “função ideológica, função prática e política de absolutização do relativo e de legitimação do arbitrário” em que seus efeitos no processo de reconhecimento nas diferentes posições da estrutura social, assumem o seguinte sentido:

[...] a religião permite a legitimação de todas as propriedades características de um estilo de vida singular, propriedades arbitrárias que se encontram objetivamente associadas a este grupo ou classe na medida em que ele ocupa uma posição determinada na estrutura social (efeito de consagração como sacralização pela “naturalização” e pela eternização). (BOURDIEU, op. cit., p. 46)

Para compreender o significado da religião hoje, Derrida (2000, p. 12) assume a posição de sua ligação à abstração, no sentido de forças de “abstração e dissociação (desenraizamento, deslocalização, desencarnação, formalização, esquematização universalizante, objetivação, telecomunicação, etc.)”, em função de seus antagonismos e supervalorização reafirmadora, portanto, a Religião deve ser compreendida nos tempos atuais como crença e sacralidade, face a legitimidade (ibidem, p. 54).

Nesse contexto, durante o período colonial, as práticas religiosas africanas eram comumente confundidos com a feitiçaria e chamados de *ritos gentílicos*, denominação dada pelas “autoridades eclesiásticas e políticas designavam as religiões africanas” (MOURA, 2004, p. 368), portanto, proibida e quando exercida foi objeto de abertura de processos pelo Tribunal do Santo Ofício, que incluíam “desde curas com ervas, adivinhações, brasflêmias,

fabricação de bolsas de mandiga, até conjuros de demônios, pactos demoníacos, participação de calundus”.

Durante o período que vigorou o Padroado da Igreja Católica Apostólica Romana até o Império, somente com a Constituição de 1823, ao afirmar que “a religião católica apostólica e romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular, em casas especiais, sem aspecto exterior de templo”, não se permitiu uma possível religião de base africana, mas “somente à dos estrangeiros, israelistas e protestantes” (MOURA, 2004, p. 122).

Para tanto, o Código Criminal do Império, datado de 1831, “tolera o fetichismo” enquanto restrito a senzala, permitiam a intervenções policiais para averiguar se não havia desrespeito ao “Estado e nem ofendiam a moral pública” (idem, *ibidem*), além de punir celebração, propaganda ou culto de confissão religiosa que não reconhecida como oficial (SILVA JUNIOR, 2000, p. 362).

Bem lembra Junqueira (2002, p. 10, apud STEIL, 1996, p. 48-49), que “quando surgiam discordâncias de crenças e práticas religiosas, eram tratadas como formas perigosas para a religião dominante, sendo, por isso mesmo, proscritas, e seus praticantes perseguidos”, e com o advento da República, com a separação da Igreja do Estado (Decreto 119-A, de 1890), e com a Constituição Republicana que vedou expressamente a subvenção de qualquer culto, e o embaraçamento de seu funcionamento (art. 11, ° 2º), proibiu o alistamento eleitoral dos religiosos, e liberou a práticas aos demais segmentos religiosos nos cemitérios.

A mesma Constituição Republicana (1891) garantiu a liberdade crença ao cidadão brasileiro (art. 72, § 28), o que não atingia a prática religiosa dos negros, que mesmo, com a abolição da escravatura (1888), quando em vigor o Código Penal da República desde o ano de 1890, que em seus artigos destacar-se-á o “crime de curanderismo, o espiritismo, a capoeiragem, a mendicância e o crime de vadiagem” (SILVA JÚNIOR, 2000, p. 363-364), o que na prática resultava em tolher as matrizes africanas do processo de transmissão cultural, pois esse ato necessariamente transformaria na afirmação do valor da cultura transmitida por essas religiões (BOURDIEU, 1967/2007C, p. 218).

Conforme Bastide (1960/1971, p. 30) os “negros introduzidos no Brasil pertenciam a civilizações diferentes e provinham das mais variadas regiões da África”, suas religiões, “estavam ligadas a certas formas de família ou de organização clânica, a meios biogeográficos

especiais” e o “tráfico violou tudo isso” e somente no fim do século XIX que “essas religiões despertaram o interesse dos investigadores” através da pesquisa de Nina Rodrigues ao estudar a religião dos negros em 1900, da qual todas as demais pesquisas se desenvolveram (idem, p. 33).

Posteriormente, os trabalhos de Arthur Ramos que trata das sobrevivências religiosas no Brasil (CAMPOS, 2004, p. 98), que por sua vez foram ampliadas como pioneiros em todo território brasileiro, em Recife, com os *Xangôs* através de Gonçalves Fernandes, a *Casa das Minas* em estudo realizado no Maranhão por Nunes Pereira e Édison Carneiro com o *Candomblé de Caboclo* (BASTIDE, op. cit., p. 36).

A literatura contemporânea sobre as Religiões de Matrizes Africanas contemplam os espaços em que se encontram instaladas como na definição de Durkeim de Igreja por nós defendida e como uma religião estruturalmente organizada, possuidoras de crenças e ritos, portanto, possuidoras de fenômenos religiosos, preenchendo os requisitos da dicotomia entre o *sagrado* e o *profano*. Necessariamente, sua discussão no campo da Educação, como bem lembra Joaquim Gomes Barbosa:

“Um dos mais nefastos efeitos da discriminação é [...] perceptível no campo da Educação, especialmente em se tratando de discriminação em razão da raça. Nesse campo, a discriminação se traduz na outorga, explícita ou dissimulada, de preferência ao acesso à educação de qualidade a um grupo social em detrimento de outro grupo social” (BARBOSA, JOAQUIM, op. cit., 63).

É importante destacar que a população brasileira no ano de 1900, estimada em 17 (dezessete) milhões de pessoas, e pelos dados censitário de 2000 foi de 170 (cento e setenta milhões) de habitantes, ou seja, das informações colhidas no manual de instrução dos procedimentos realizado em 1900²⁹, observou-se que tão-somente houve a pesquisa sobre a existência de adeptos de religiões católicas e protestante, comprovando a inexistência de reconhecimento sobre manifestações religiosas de origem africana

Por sua vez, pela análise do censo de 2000, foram totalizados como adeptos de Religiões de Matrizes Africanas 525.013 pessoas como declarantes desse modelo religioso, significando, de uma simples análise a partir dos dados quantitativos informados, evidente a

²⁹ http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc0002.pdf. Acesso em: 06 junho 2009.

manutenção da prática de racismo e exclusão desses modelos religiosos ainda no final do século XX.

Inicialmente, destacar-se-ia o fato que da simples observação dos dados, procurou-se detalhar outras formas de manifestações religiosas, como exemplo os evangélicos, e em relação às religiões africanas limitando-as tão-somente ao Candomblé e Umbanda o que não reflete a realidade brasileira.

Afirmar a existência de apenas dois modelos de Religiões de Matrizes Africanas no Brasil e desprezar e até mesmo ignorar as produções acadêmicas sobre o tema, que além de consolidada que reconhece a pluralidade religiosa, como exemplo: Tambor-de-mina do Maranhão; Xangô de Recife; Batuque no Rio Grande do Sul; todas de grande expressão nacional; além de outras como Catimbó, Jurema, Pajelança.

O que se extrai dos dados é que a questão da prática do racismo e discriminação de crença em face da origem africana, todavia, cumpre salientar que foram observados somente os períodos compreendidos de 1900 e 2000, , ou seja, negro constituiu grande parcela da população no início da colonização e nos dias atuais.

Vale apontar que os números serão àqueles utilizados como parâmetros dos possíveis estudantes do Ensino Religioso, todavia, se por uma lado argumentar-se-á o número pouco expressivo de adeptos das Religiões de Matrizes Africanas, o próprio censo também demonstra que no ano de 1900 reconheciam-se somente católicos e protestantes, quando aos demais, manteve-se a mesma política de preconceito.

2.4 Antecedentes da pesquisa: o Ensino Religioso no Distrito Federal

Com a construção da nova capital federal, ocorreu a transferência do poder central do Rio de Janeiro para Brasília, e sua inauguração ocorreu em 1960, no Distrito Federal, as Religiões de Matrizes Africanas encontram-se solidificadas em templos reunidos em toda a sua região geoeconômica, que também compreende o entorno³⁰ de Brasília, em que se destaca

³⁰ No Distrito Federal entorno é conhecimento como as cidades no limítrofe entres os Estados do Distrito Federal, Goiás e Minas Gerais, que apesar de pertencerem fisicamente aos Estados de Goiás e Minas Gerais dependem economicamente do Distrito Federal, denominada de Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE) cujas cidades estão assim distribuídas: municípios de Abadiânia, Água Fria de Goiás, Águas Lindas, Alexânia, Cabeceiras, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Cristalina, Formosa,

a existência de cultos como o Candomblé em suas diversas nações, da Umbanda, ambos representados por uma Federação Brasileira e Entorno de Umbanda e Candomblé.

Um aspecto que difere o Distrito Federal dos demais Estados brasileiros é a vedação expressa da sua divisão em municípios, atribuindo-lhe as competências legislativas reservadas aos Estados e Municípios (BRASIL, 1988), nesse tocante, pela administração sobre o ensino fundamental e médio compete a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Na história de Brasília, desde 1967 competi ao Senado Federal (SF) discutir e votar os projetos que envolviam o Distrito Federal, com a Constituição de 1988, o Distrito Federal passou a ter o direito de eleger os seus membros da Assembléia Distrital, e no ano de 1993 com a aprovação da Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF)³¹, regulamentou o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituindo-se como disciplina dos horários regulares das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio.

No Distrito Federal, encontra-se disciplinado na Lei n. 2.320, de 31 de dezembro de 1998, em consonância com a com a LODF, dispõe: (i) de matrícula facultativa; (ii) disciplina obrigatória nos horários normais do ensino fundamental e médio; (iii) assegura o respeito à diversidade cultural-religiosa; (iv) veda o proselitismo. Acrescenta em seu parágrafo único que os conteúdos serão fixados pela Secretaria de Educação em colaboração com os(as) professores(as) que ministram a disciplina, ouvidas as entidades credenciadas para a elaboração de seus conteúdos.

Exige-se do(a) professor(a) formação específica e que façam parte do quadro do magistério da rede oficial de ensino, garantindo-lhes os mesmos direitos dos demais professores(as) de outras disciplinas; e, quanto aos critérios de “credenciamento” e formação afirma que será objeto de parceria com entidades religiosas credenciadas; e, permite a Secretaria de Educação, que “na falta de professores efetivos, fará o recrutamento” de acordo com a legislação

Com o objetivo de regulamentar o dispositivo em Lei foi editado o Decreto n. 26.129, de 19 de agosto de 2002, que “dispõe sobre o ensino religioso nas escolas públicas”, repisando

Luziânia, Mimoso de Goiás, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirinópolis, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto, Valparaíso e Vila Boa, no Estado de Goiás; Unai e Buritis, no Estado de Minas Gerais; conforme estabelecido no Decreto n. 2.710/98 do Governo Federal.

³¹ Conforme o artigo 32, da Constituição Federal de 1988, o Distrito Federal reger-se-á por Lei Orgânica, o que significa que lhe são atribuídas as competências dos Estados e dos Municípios.

o disposto na legislação, estabelecendo que os(as) professores(as) serão selecionados quando pertencentes “ao Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado da Educação” e “deverão atuar voluntariamente, no Ensino Religioso”; atribuindo a EAPE³² a responsabilidade pela formação dos(as) profissionais mantida a parceria com as entidades religiosas para a formação e credenciamento.

Chama-nos à atenção o Decreto regulamentar que “na hipótese de não haver professores do Quadro de Pessoal para atender à demanda de alunos, poderá ser convidados voluntários da comunidade, desde que apresentem condição para ministrar Ensino Religioso e cumpram o currículo”.

Quando a política de implementação, compete ao Conselho de Educação do Distrito Federal, por força da Lei Orgânica do Distrito Federal, aplicar-se-á normas relativas a implementação bem como estabelecer as normas e diretrizes na educação básica do Distrito Federal, conforme o disposto na Lei Orgânica do Distrito Federal:

O Conselho de Educação do Distrito Federal, órgão consultivo-normativo de deliberação coletiva e de assessoramento superior à Secretaria de Educação, incumbido de estabelecer normas e diretrizes para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, com as atribuições e composição definidas em lei, terá seus membros nomeados pelo Governador do Distrito Federal, escolhidos entre pessoas de notório saber e experiência em educação, que representem os diversos níveis de ensino, o magistério público e o particular no Distrito Federal.

Acresça-se que no Distrito Federal deverão ser aplicados recursos orçamentários com o objetivo de desenvolver o ensino em seus diversos níveis, conforme disposto na Lei Orgânica do Distrito Federal, tudo em consonância com o disposto na Constituição Federal, repisando que o plano de educação no Distrito Federal será estabelecido em quatro anos.

Perante o Conselho de Educação do Distrito Federal, à época do início de nossa pesquisa, o ensino religioso estava disciplinado seu artigo 15, da Resolução n. 1, de 2005, do seguinte teor:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular ministrado nas instituições educacionais de ensino fundamental e médio da rede pública.

³² Na Secretaria de Educação do Distrito Federal, à EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - , promove perante esse órgão a formação continuada dos profissionais que atuam na rede pública.

Parágrafo único. A Secretaria de Estado de Educação regulamentará os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerá as normas para a habilitação e admissão dos professores, ouvidos os diferentes segmentos religiosos, organizados conforme estabelece a legislação em vigor.

Com o advento das alterações previstas na LDB, dentre outras questões, promoveu o Conselho de Educação do Distrito Federal em nova Resolução tombada sob o n. 01, de 16 de junho de 2009 novas alterações que enfatizaram a oferta em horários normais das aulas nas instituições públicas de ensino no Distrito Federal, assim dispondo:

Art. 16. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular a ser ministrado em horário normal das aulas nas instituições educacionais dos ensinos fundamental e médio da rede pública de ensino.

Parágrafo único. A Secretaria de Estado de Educação regulamentará os procedimentos para a definição dos conteúdos de Ensino Religioso e estabelecerá normas para a habilitação e admissão dos professores, ouvidos os diferentes segmentos religiosos organizados, conforme estabelece a legislação em vigor.

Constituiu-se em 2008a Comissão Conjunta Permanente para o Ensino Religioso (CCPER), em Portaria Conjunta formada pela Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria de Educação, ambas do Distrito Federal, com a “atribuição elaborar estudos para subsidiar a implementação do ensino religioso no sistema de Ensino do Distrito Federal”.

A Comissão Conjunta se dividiu em áreas temáticas: (i) material didático pedagógico; (ii) orientações metodológicas; (iii) habilitação de professores e instrutores; e, (iv) estratégias operacionais para a matrícula facultativa. E, reitera a necessidade de cooperação técnica e ampla participação dos trabalhos da comissão das diversas denominações religiosas.

Com o objetivo de cumprir o disposto na referida portaria distrital, foi emitido o Aviso convidando as organizações religiosas do Distrito Federal interessadas para se cadastrarem junto à comissão permanente, ressaltando a necessidade de que “estejam em situação regular com suas obrigações estatutárias e públicas”, e que após o cumprimento dos requisitos seria realizada a primeira reunião no dia 28 de novembro de 2008.

E como representante para as religiões de origem africana na comissão distrital, encontram-se a Federação Brasileira e Entorno de Umbanda e Candomblé foi a entidade representativa junto àquela comissão eis que detentora de reconhecimento jurídico, além de

tratar-se do órgão representativo de classe das Religiões de Matrizes Africanas, uma vez que congrega as diversas manifestações religiosas afro-brasileiras no Distrito Federal e de igual forma o Conselho Nacional de Umbanda.

Houve uma alteração da referida Comissão, conforme se extrai da Portaria Conjunta de 25 de novembro de 2009, sob o n. 61, instituindo nova Comissão Permanente para o Ensino Religioso (CCPER), revogando a portaria anterior, dividindo-a em quatro áreas: (i) material didático-pedagógico; (ii) orientação metodológica; (iii) habilitação de professores; e, (vi) estratégias operacionais para a matrícula facultativa e temáticas.

Note-se, que foi retirado do texto da portaria anterior o “instrutor”o que denota o entendimento de que o exercício magistério na disciplina deva ser exclusivamente realizado por professores(as) ingressos através de concurso regra essa válida para todos os cargos e empregos públicos, nas esferas Federal, Estadual e Municipal.

Porém, da leitura do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2009), informar que o Ensino Religioso deverá constar do componente curricular dos horários normais das instituições de ensino, fará parte da parte diversificada e de oferta obrigatória.

Art. 107. O Ensino Religioso constitui componente curricular dos horários normais das instituições educacionais e é parte integrante da formação básica do cidadão, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa e sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo único. O ensino religioso compõe a parte diversificada do currículo, sendo obrigatória sua oferta pela instituição educacional e a matrícula facultativa para o aluno.

Porém, ao atribuí-lo na parte diversificada, determina que o tema deverá fazer parte da Proposta Pedagógica e do Plano de Ação da sob a coordenação da Direção e participação da comunidade escolar:

Art. 111. A organização curricular dos anos/séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio visa aprofundar conhecimentos relevantes e introduzir novos componentes curriculares que contribuam para formação integral dos alunos, sendo constituída obrigatoriamente pela Base Nacional Comum e pela Parte Diversificada, organicamente integradas por meio da interdisciplinaridade e da contextualização.

...

§2º A Parte Diversificada contempla Língua Estrangeira Moderna, Ensino Religioso e projetos interdisciplinares de escolha da instituição educacional, definido pela

comunidade escolar, que deverá estar contido na Proposta Pedagógica, prevendo aprofundamento dos conhecimentos desenvolvidos nos componentes curriculares da Base Nacional Comum. (REIERPEDF, p. 54)

O Regimento Escolar (SEDF, 2009, p. 61), narra que os resultados das avaliações referente ao Ensino Religioso “não serão considerados para fins de aprovação ou reprodução dos alunos”, o que indica que não será objeto de avaliação por parte do(a) docente e os alunos(as) matriculados(as) não serão considerados para o exercício escolar seguinte.

Por um lado, informa-se que a oferta é obrigatória quando da matrícula, porém, compete ao Projeto Político Pedagógico disciplinar o Ensino Religioso dentro da respectiva unidade escolar, após a anuência da comunidade, em relação a parte diversificada do programa, é no mínimo contraditória com as normas legais, em relação a matrícula (CF e LODEF) e ao conteúdo da disciplina (LDB).

Veja-se, no ato da matrícula, deve o aluno ou seu responsável deve manifestar-se pelo Ensino Religioso, independentemente, do Projeto Político Pedagógico da Escola assegurar em sua parte diversificada o Ensino Religioso, pois sua oferta é obrigatória e a matrícula tem cunho facultativo, assegurando a todos aqueles que assim o fizerem de ter acesso à disciplina Ensino Religioso na unidade de ensino que foi efetuada sua matrícula.

Porém, como já destacado, para o exercício de 2011, o Ensino Religioso não deverá fazer parte da diversidade do currículo, uma vez que na Resolução n. 04, de 2010, da Câmara de Educação Básica fará parte da base comum.

2.4.1 Diretrizes Pedagógicas: Ensino Fundamental e Ensino Médio

Como já assinalado, quando da coleta inicial dos dados referentes à disciplina no Distrito Federal, com base nos princípios constitucionais que definem que o plano de educação, por ser plurianual, quando do início de nossa pesquisa encontrava-se em vigor o plano plurianual da educação do exercício 2009/2013, com turmas de 1º ao 8º ano e do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

Em suas diretrizes pedagógicas, quanto a organização do currículo e suas respectivas matrizes narra que conforme dispõe às Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal, “compõe a Parte Diversificada do Currículo, sendo obrigatória sua oferta” (Secretaria de Educação do

Distrito Federal, 2009, p. 32), contudo, não traz referência à participação dos docentes da disciplina, das organizações religiosas do Distrito Federal, ou a contribuição que porventura se tenha efetuado pela comissão criada no exercício de 2008 para o efetivo cumprimento do artigo 33 da LDB.

No Distrito Federal, no ensino fundamental, divide-se em anos iniciais compreendido entre o 1º ano ao 5º ano e os anos finais do 6º ano ao 9º ano, informando cumpre os princípios e valores emanados na CF e LDB, e ao explicar o que consiste a Parte Diversificada quanto ao:

[...] currículo sugere a realização de projetos e atividades de interesse da comunidade local e/ou regional, integrados à Base Nacional Comum, objetivando ampliar e enriquecer os conhecimentos e os valores trabalhados em sala, respeitando o contexto de cada comunidade escolar. (SEDF, 2009, p. 42)

Em relação aos anos iniciais que ainda compõem matriz curricular até o oito (08) anos que se encontra em extinção, nos anos iniciais (2º, 3º e 4º), é prevista como parte do currículo, integra o componente curricular, de carga horária normal; nos anos finais (5º, 6º, 7º e 8º) faz parte do currículo é área de conhecimento, componente curricular e possui carga horária normal, porém, tanto no período diurno como noturno, assevera ainda que “caso a instituição educacional não tenha aluno(s) optante(s) pelo componente curricular Ensino Religioso, a carga horária a ele destinada deverá ser preenchida por um Projeto Interdisciplinar contido na Proposta Pedagógica” .

Já nos anos iniciais da matriz curricular de nove (09) anos que está pleno processo de implementação, nos anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º) é prevista como parte do currículo, integra o componente curricular, de carga horária normal; em relação aos anos finais (6º, 7º, 8º e 9º), faz parte do currículo, é área de conhecimento, componente curricular, possui carga horária semanal; no período diurno e noturno; todavia de igual forma repete e mesma ressalva caso inexista aluno(s) optante(s) para a disciplina deve ser preenchida por Projeto Interdisciplinar da SEEDF (idem, p. 52).

Quanto ao ensino médio, na matriz curricular quando ministrado no período diurno é recepcionado nas 1ª, 2ª e 3ª séries, continua tratado em sua “Parte Diversificada, como parte do currículo, área de conhecimento componente curricular, possui carga horária, e o que se

chama a atenção que no campo das observações, em um de seus itens afirma que “não têm alunos optantes pelo componente curricular – Ensino Religioso”, SEEDF (ibidem, p. 57); já no período noturno, é ofertado tão-somente na 1ª série, mantendo-se os demais requisitos curriculares, e quanto ao campo das observações ressalta que “O aluno da 1ª série que não for optante por Ensino Religioso, terá mais 1 hora-aula de Filosofia” (ibidem, p. 58).

Nesse contexto, algumas divergências devem ser apontadas em relação às séries iniciais do Ensino Fundamental, destacando-se, entre outros pontos, o artigo 33 da LDB que faz expressa referência aos conteúdos religiosos, após ouvidas as diferentes crenças. Portanto, as Diretrizes Pedagógicas expressamente afirmam:

Formação de professores e de gestores: A formação inicial e em serviço é intrínseca ao ser e, mais ainda, quando se torna professor-educador e gestor da educação escolar. Revigorar e qualificar os atores envolvidos na educação é um fator de impacto e de mudanças na ação e na prática pedagógica dos professores e dos gestores. (SEEDF, 2009, p. 17)

Se não existe qualquer menção explícita aos requisitos obrigatórios quem são os profissionais que ministram a disciplina, serão eles capacitados ou habilitados para tal mister, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, chegando, de que forma a afirmar da inexistência de aluno(s) optante(s) no período diurno do Ensino Médio das escolas públicas, e quanto ao período noturno, oferta-o apenas na 1ª série e sequer informam os motivos pelos quais não é ofertado nas 2ª e 3ª série do Ensino Médio noturno.

Como bem lembra Cury (2000) a oferta do Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Médio encontra-se de forma irregular, contrariando a Constituição Federal pelo não oferecimento e de forma irregular, que em tese, significa o descumprimento da Lei de Responsabilidade n. 1.079/50, na LDB em seu artigo 5º, também no Estatuto da Criança e Adolescente, além daquelas resultantes dos crimes pelo preconceito de religião previsto na Lei 7.716/1989, disciplina a punição pela prática desse tipo de conduta a perda da função para o servidor público.

2.4.2 Educação de Jovens e Adultos e Ensino Especial

Ao se verificar as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, verifica-se, de igual forma, ser no Distrito Federal como de oferta obrigatória nessa modalidade de ensino, e dessa forma o aluno já “está inserido num contexto de diversidade sociocultural” conforme as Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal da SEEDF, sendo ofertado na modalidade presencial e à distância.

Na modalidade presencial, faz parte da matriz curricular no ensino fundamental, não é ofertado no 1º segmento nos anos iniciais, e somente a partir do 2º, 3º e 4º semestres, em que se destaca “no desenvolvimento e competências e habilidades relativas [...] ao Ensino Religioso, sem fazer alusão à questão da opção de matrícula ou ressalva, quanto aos alunos (SEEDF, 2008, p. 61).

No 2º Segmento dos anos finais, 1º, 2º, 3º e 4º semestres, constitui-se como área de conhecimento (parte diversificada), sendo componente curricular, possui carga horária, destacando nas observações que o “o aluno que não for optante pelo Ensino Religioso terá mais uma hora-aula de Língua Estrangeira”. No 3º Segmento, Ensino Médio, nos 1º, 2º e 3º semestre, encontra-se como área de conhecimento (parte diversificada), e como é componente curricular, possui carga horária, e caso o(s) aluno(s) não faça(m) a opção pelo Ensino Religioso cursará a disciplina de Língua Estrangeira junto à SEEDF.

Na modalidade à distância, somente é ofertado 2º Segmento (Séries Finais) e 3º Segmento (Ensino Médio), adotando o modelo do sistema presencial, todavia, não faz qualquer consideração sobre àqueles alunos(as) que optarem por essa disciplina, e caso não optantes, o que seria atribuído em relação a carga horária.

Se os “alunos de EJA possuem, normalmente, entre 15 e 65 anos de idade e, em geral, são trabalhadores – balconistas, vendedores, mecânicos, empregados domésticos e de serviços gerais, entre outros” (ibidem, p. 59), notadamente estariam conscientes de sua identidade religiosa, portanto, é facultado aos discentes na modalidade de Jovens e Adultos que podem optar pelo Ensino Religioso. Ou seja, verificou-se nas secretarias das escolas, que para esse segmento religioso, apesar de constar do documento de matrícula, o campo “Ensino Religioso”, é deixado em branco, o que se constatou em diversos outros documentos de anos diferentes em períodos intercalados.

O Ensino Especial não inclui em sua matriz curricular, todavia, àqueles alunos(as) que no processo de inclusão escolar estão sujeitos à disciplina, todavia, o(a) profissional deverá ter conhecimento da possibilidade da disciplina no currículo, uma vez que será recepcionado como área de conhecimento a partir de 2011.

2.4.3 Fluxo Escolar: Classes de Aceleração e em situação de vulnerabilidade social (ECA) e Sistema prisional

As diretrizes curriculares da SEEDF (ibidem, p. 80-81) oferecem de igual forma as chamadas “classes de aceleração” dos(as) alunos(as) defasados(as), e em relação à matriz curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é parte do currículo (base comum), é componente curricular, com carga horária, nos Anos Finais faz parte do currículo, área de conhecimento (parte diversificada), além do componente curricular e com carga horária (ibidem, p. 83), tanto no regime anual como modular, sem fazer qualquer alusão pelo direito de opção pela disciplina, e caso não o faça qual seria a medida a ser tomada; do mesmo modo no Ensino Médio.

Da leitura das Diretrizes Curriculares (ibidem, p. 88) àqueles que se encontram em sistema de internação coletiva conforme determina o ECA, deverão contemplar o currículo da educação básica voltado para a Rede Pública, o que, quanto ofertado na forma presencial ou à distância, os modelos praticados são os que já foram objeto de análise nos parágrafos anteriores.

Em nossa pesquisa, verificamos que no Sistema Prisional bem como em relação a unidade de internação que cumprem Medida Socioeducativa a disciplina não é ministrada, porém, a Secretaria de Educação afirma que está em processo de implementação.

2.5 Orientações Curriculares do Ensino Religioso

No Distrito Federal, para o plano plurianual de 2009/2013, depois de elaboradas às Diretrizes Curriculares, fez-se necessário a construção das Orientações Curriculares para a Educação Básica, oportunidade em que se detidamente analisará os conteúdos das disciplinas processo em que “o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da

violência simbólica legítima”, em que a autoridade pedagógica no processo de imposição e de inculcação da transmissão da cultura que se entende como legítima (BOURDIEU e PASSERON, 2002, p. 27).

Quanto às Orientações Curriculares ao se constituírem como modelos de reprodução cultural para a constituição do Capital Cultural dos educandos, e, como contemplaria a disciplina uma vez que se insere nas Diretrizes Curriculares do Distrito Federal, que por sua vez, atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais, com sua obrigatoriedade, respeitando às diversas manifestações religiosas, e no caso em análise, às Religiões de Matrizes Africanas, e como estaria sua representatividade em uma cultura social legitimada, em que se está patente sua exclusão.

No Distrito Federal, pela leitura das Orientações Curriculares do Distrito Federal para o Ensino Médio da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009b), logo em sua apresentação narra que é resultado de uma construção coletiva, que envolveu todo o corpo docente, equipes técnicas, durante todo o segundo semestre de 2008, informando que norteará o processo de ensino e aprendizagem a partir de 2009.

Inicialmente, como área de conhecimento integrante do currículo da educação básica, não consta como disciplina, destacando, quando utilizamos mecanismos de busca eletrônica perante texto, com o argumento “ensino religioso”, “religioso”, “religião”, somente com o termo “religião” é que se faz alusão, porém, inseridos em disciplinas como Filosofia, História e Sociologia para o Ensino Médio, quanto ao Ensino Fundamental, Anos Iniciais, o termo “religiosos” foi encontrado, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o termo “religião” e “religiosos” foi localizado.

O que se deve observar do Currículo da Educação Básica, que estava em uso perante o sistema de ensino público no Distrito Federal, desde 2002, no Ensino Médio encontra-se presente como disciplina com competências, habilidades e procedimentos; no Ensino Fundamental, 1ª a 4ª Série, o Ensino Religioso é tratado como recorte interno à área do conhecimento do Currículo da 1ª a 4ª série da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2002, p. 32); em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série é componente curricular com competências, habilidades e conhecimentos.

Diante do embaraço encontrado em relação as Orientações curriculares adotadas a partir do ano de 2009 passou a inexistir à partir desse exercício, lembre-se, que perante à

Diretrizes Curriculares para o quadriênio 2009/2013 é integrante do processo de formação do cidadão, demonstrando que sua oferta não é realizada, apesar de constituída de toda à legislação constitucional e infranconstitucional referir-se como obrigatória, no tocante ao Distrito Federal, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

2.6 Os(as) Professores(as) Colaboradores(as) do Ensino Religioso e as Religiões de Matrizes Africanas

Na disciplina no Distrito Federal, a capacitação e formação deve observar os requisitos legais, e sendo assim, como se prepara o(a) docente, quis as suas atribuições e como é feito a indicação por parte das entidades religiosas credenciadas para contribuir para o conteúdo.

Quanto ao Ensino Fundamental, pela análise do teor do Decreto Distrital n. 26.129, uma vez que inexistente no quadro funcional professores(as) habilitados(as) concursados(as) em para o magistério perante a disciplina serão selecionados entre os do quadro da Secretaria de Educação, e devem atuar de forma voluntária porém, com formação específica, na prevista pela Lei Distrital n. 2.230.

Portanto, partindo da premissa de que inexistente o cargo de professor(a) para a disciplina Ensino Religioso, podendo ser voluntário e de formação específica, de uma análise da publicação editada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal destinada, exclusivamente, ao professor(a) é que se pode conhecer o perfil desejado para atuar na escola, , vale lembrar, que em uma instituição pública as regras institucionais são princípios essenciais para o desenvolvimento de qualquer atividade, para tanto em suas “orientações” assim recomenda o perfil do professores (as):

O professor de escola Pública deverá ter formação específica e fazer parte do Quadro de professores da SEEDF;
Deverão ser credenciados pelas Instituições autorizadas pela Secretaria de Educação e assim ministrarem às aulas;
Nos anos finais do ensino fundamental o professor deverá ser específico do componente curricular, mas nos anos iniciais do ensino fundamental não há professor específico, ou seja, o próprio professor regente deverá ministrar as aulas, orientando pelo coordenador pedagógico local e direção da instituição educacional;
Deverá seguir as orientações contidas no currículo;
Primar pela boa convivência respeitando à diversidade na sala de aula. (Sugestões para o professor do Ensino Religioso, 2006, p. 25)

Consoante às informações aduzidas na publicação da Secretaria de Estado da Educação, o(a) professor(a) deve cumprir para o seu credenciamento e habilitação às normas impostas para o seu bom exercício profissional, e como se dá esse credenciamento perante a Secretaria de Educação. Se por um lado exige o requisito legal imposto, por outro, a equipe técnica ou o grupo ecumênico que se depreende quando da apresentação da publicação, destacou a importância da Arquidiocese de Brasília.

Nesse aspecto chamou-nos atenção foi a informação datada de 27 de julho de 2010, que a competência para o “credenciamento” seria de responsabilidade dos Núcleos de Coordenação Pedagógica de cada uma das Diretorias Regionais de Ensino do Distrito Federal.

Nesse sentido é que nos causa maior estranheza, uma vez, que as Diretorias Regionais de Ensino não possuem autonomia administrativa para criar critérios de admissão de servidores públicos, especialmente, docentes para disciplina Ensino Religioso, violando, frontalmente, todos os princípios que regem a administração pública.

Outro destaque que se observa, diz respeito à Educação Infantil, que no caso, apesar de não obrigatório, faz parte do currículo com uma “visão cristã” (idem, p. 7), o que nos permite à luz da bibliografia no decorrer do “manual” ao se referir a formação docente mantém a mesma posição adotada sem qualquer referência às contribuições das Religiões de Matrizes Africanas, apesar do aspecto “ecumênico” do grupo de trabalho.

Outro destaque foi o Decreto Legislativo n. 698/2009, em relação aos professores(as) habilitados(as) pela Santa Sé (Igreja Católica), dever-se-á levar em consideração o artigo 11 do Decreto Legislativo:

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

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

O que se verifica do ajustamento celebrado entre o Brasil e a Santa Sé está no

reconhecimento da autoridade eclesiástica, seja católica ou qualquer outra confissão religiosa, como consta do voto do Deputado Relator do acordo na Câmara dos Deputados, para a formação e habilitação de professores(as), uma vez que os acordos internacionais são recepcionados no ordenamento jurídico brasileiro.

Denota-se, ainda, que com o acordo internacional, estaria, em uma primeira leitura, em desacordo com o artigo 33, da LDB, em relação ao proselitismo se interpretado como catequese ou doutrinação face ao caráter laico do Estado, todavia, a questão da assistência espiritual consta do artigo 8º do Decreto Legislativo ao tratar a prestação religiosa em estabelecimentos prisionais e de adolescentes em situação de risco (EJA).

Tem-se aqui é uma busca de regulamentar, a nosso ver, o profissional docente em conformidade com a LDB que já prevê a definição dos conteúdos da disciplina pelas diferentes denominações religiosas, ratificando que cada segmento religioso deverá propor um conteúdo que contemple sua respectiva religião e a habilitação do(a) docente.

Ou seja, o grande dilema é saber quem é o profissional responsável pela disciplina Escolas Públicas e o Estado como responsável por esse recrutamento através de processo seletivo é que tem o dever/ofício de especificar os requisitos exigidos observados pela legislação pertinente, uma vez que não pode fazer nada que não esteja previsto em lei.

Tentaremos, à luz da legislação atual, responder esse questionamento, que a nosso ver é demasiadamente simples, o fervor está em saber a representatividade de cada religião pois o receio está em utilizar a disciplina com fins ideológicos de reprodução da cultura dominante que a história da educação e o embate religioso demonstram as práticas de racismo e discriminação contra as minorias.

Da leitura das discussões dos Constituintes de 1988 nas escolas públicas, a polêmica estaria entre a relação a estreita ligação entre religião e a disciplina, conseqüentemente, o receio de se praticar catequese e doutrinação, evitando-se que estude religião sem proselitismo, portanto o conteúdo ou currículo da disciplina.

O então Senador Artur da Távola³³ bem explicitou o pensando do Constituinte de 1988 sobre a disciplina asseverando a “consagração do princípio de que cada escola pública deve ter a faculdade de atender os anseios religiosos das comunidades a que serve”, inclusive,

³³ <http://www.senado.gov.br/sf/publicacoes/anais/constituente/sistema.pdf>, páginas 250-251. Acesso em 13 maio 2010.

ressaltando as dificuldades que seriam encontradas pelas Religiões de Matrizes Africanas no conteúdo da disciplina à época da Constituinte.

Fato esse que ainda se perdura perante o segmento religioso de origem africana, apesar de serem reconhecidos como sociedades religiosas ainda permanecem inertes quanto a sua inclusão na formação e capacitação dos profissionais docentes, bem como sua participação na formulação do currículo da disciplina.

Portanto, a intenção do Constituinte de 1988 foi no sentido de um(a) professor(a) que reflita o pensamento laico do Estado, todavia, um Educador que tenha conhecimento específico sobre determinada religião como requisito para seu exercício funcional, porém, respeitados os demais requisitos para investidura no cargo público para o desempenho da função magistério.

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 Os Caminhos da Pesquisa

Para melhor compreensão do procedimento de pesquisa adotado, destaca-se a identidade do pesquisador(a) e sua posição social sobre a questão racial, em que a qualidade do estudo acadêmico é constituída da experiência e conhecimento sobre a realidade pesquisada (CAVALLEIRO, 2010, p. 20), que leva a proximidade do tema, especialmente, em relação ao pertencimento social, conforme assinalado na introdução da dissertação:

Essa preocupação também deve ser considerada por pesquisadores/as brancos na realização de estudos e pesquisas sobre a temática racial no cotidiano escolar. O fato de esse pesquisador/a ser um indivíduo branco em uma sociedade onde há uma estrutura racista e também uma ideologia de democracia racial, bem como um olhar positivamente valorativo sobre a branquitude (cf. Gesser e Rossato, 2001, Carone e Bento 2002), esse pertencimento não pode ser desconsiderado, sob pena de que elementos importantes para a análise sobre a configuração do racismo no cotidiano escolar sejam negligenciados (CAVALLEIRO, 2010, p. 21)

Como resultado dos processos de conhecimento dos contextos sociais do ambiente escolar, em relação à pesquisa qualitativa em educação que vem se consolidando como modalidade de investigação que coube o papel de “responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitária e pessoais” (ANDRÉ; GATTI, 2010, p. 22).

Portanto, com a busca da interpretação, a descoberta do lugar, fatos e valores são diretamente relacionados nosso trabalho compreende de forma não neutra a interpretação dos procedimentos teóricos-metodológicos abordados na pesquisa qualitativa, estar-se-á demonstrando que a abordagem dos métodos no campo da educação para a prática da pesquisa os “conceitos e teorias são produzidas a partir da realidade empírica” (WELLER; PFAFF, 2010, p. 13).

Em relação à pesquisa para a educação, utilizamos o procedimento metodológico da pesquisa qualitativa, eis que ofereceu a oportunidade de nos depararmos com a complexidade que se constitui o campo da transmissão da cultura e sua validação pelo sistema escolar (BOURDIEU, 1979/2008a) em que se “ressaltam a natureza socialmente construída da

realidade” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

E quando das discussões sobre “raça”, etnia e crenças religiosas face à realidade e profusão de “valores, culturas e modos de vida desafiaram o direito monopolizador sobre a legitimidade e a verdades das doutrinas do cristianismo” em que se insere a pesquisa em relação ao campo da educação e as religiões de origem africana para o Ensino Religioso nas escolas públicas (VIDICH; LYMAN, 2006, p. 52).

Conforme Abramovay e Castro (2006, p. 43) tratar sobre temas como “percepções, identidades, interações socioraciais [...] demanda a adoção de perspectivas que assegurem uma leitura próxima à realidade pesquisada”, o que nos leva a pesquisa qualitativa, que a nosso ver, reflete com maior compreensão as informações obtidas no campo da pesquisa.

Na tentativa de percorrer e reconhecer as especificadas que tratam do problema da pesquisa apoiamos nos Estudos Culturais que como bem lembram Bogdan e Biklen (1994, p. 61) em dois aspectos, que “insiste que todas relações são influenciadas por relações de poder que devem ser entendidas mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem de suas próprias situações” e “que toda investigação se baseia numa perspectivação teórica do comportamento humano e social” (idem).

Como afirma Johnson (2006, p. 104) ao argumentar os três modelos principais para os Estudos Culturais assim distribuídos: i) baseados na produção; ii) baseados no texto; e, iii) baseados nas culturas vividas. Atribuindo um valor de visão em cada abordagem diferente na política cultural. Interessa-nos então que na abordagem de produção, é que se desenvolve estratégias contra-hegemônicas, dirigidas as instituições; quanto ao texto, em “razão de uma prática cultural transformativa” (idem, p. 105); por derradeiro, as culturas vivas, que apoiando “grupos sociais subordinados e criticando as forma públicas dominantes” (ibidem).

Wolf (1985/2005, p. 103) ao definir o objetivo dos estudos culturais como o “estudo da cultura própria da sociedade contemporânea como um âmbito de análise conceitualmente relevante, pertinente e fundado teoricamente” demonstrar-se-á todas as práticas sociais em que se constitui, ao se agregar valores e significados surgidos nos grupos e nas classes sociais, e assim analisar “as diversas práticas de produção cultural, quanto as formas do sistema articulado e global a que essa práticas dão vida” (WOLF, op. cit., p. 105, apud HALL, 1980).

De igual forma, Frow e Morris (2006, p. 332) demonstra que os estudos culturais face o “compromisso com a pesquisa empírica quanto um questionamento constante das estruturas

sociais e políticas” tornaram-se de indispensáveis para o desenvolvimento da pesquisa em comento, pois analisamos as consequências de “certos momentos da prática cultural” (idem).

Com o objetivo de identificar as especificidades que se situam os contextos buscamos com a pesquisa qualitativa investigar prática de racismo cultural e institucional no Ensino Religioso sobre as Religiões de Matrizes Africanas perante o Ensino Fundamental e Médio no Distrito Federal. Nesse sentido, optamos por uma pesquisa dialética, com a abordagem histórica, utilizando-se da entrevista como principal instrumento na coleta de dados e sua análise através da Análise de Discurso.

3.2 A dialética

Santaella (2001, p. 136) afirma que a dialética “parte dos fundamentos de Marx [...] especialmente nas suas Contribuições à Crítica da Economia Política”, portanto, adentra “nos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente a todo fenômeno e da mudança dialética que ocorre na sociedade e na natureza” (idem, p. 138/139, MARCONI e LAKATOS, 2001, p. 106), e segundo Demo (1980/2009, p. 88) a dialética consiste na “metodologia mais conveniente para a realidade social”.

Segundo Barrio (2007, p. 214) àqueles que seguem as teorias de marxistas, ainda que “não se devem a aparições acidentais ou casuais de ideias nos modos de produção que implicam em mudanças nas relações de produção e, posteriormente na organização social e nas ideologias”, estando, toda formação histórica em contínuo processo de transição, a historicidade da realidade social.

Partindo do pressuposto, do qual Demo (idem, p. 89-90) chama “toda formação social é suficientemente contraditória, para ser historicamente superável”, em que a realidade do sujeito se forma a partir de sua história, localizando o método histórico na “busca de conhecimentos passados explicações, causas para as ocorrências de determinados fatos” (MEDEIROS, 2003, p. 45).

Se a realidade social historicamente é constitutiva através de processo de institucionalização pela organização social, a dialética nos ofereceu o melhor meio de compreender na visão histórica “a marginalização social” como fenômeno de “inclusão, porque a acumulação expropriativa da riqueza necessita da pobreza oprimida” (DEMO, op. cit.,

p. 93), de forma a reproduzir através da distribuição do capital cultural as estruturas sociais das “relações de força entre as classes” (BOURDIEU; PASSERON, op. cit., p. 32).

Quando analisamos a questão social Demo (op. cit., p. 94) afirma que “não é determinada, mas condicionada [...] pode em parte ser feito pelo homem”, atribuindo-lhes o que ele denomina de questões objetivas àquelas dadas externamente ao homem, e as subjetivas, que são dependentes da opção humana de “construir a história em parte no contexto das condições objetivas”.

Se na educação, como afirma Mannheim (1972, p. 318) “pode preparar o terreno para a vida social [...] presta serviços a todo o sistema social e à vida adulta” em que se verificar-se as condições das construções históricas do processo de escolarização em que as questões subjetivas em relação ao “ator político capaz de construir a história” (DEMO, op. cit., p. 96).

A pesquisa dialética considera a história, por uma situação devidamente estruturada ou pela atuação independentes de seus atores sociais que se fundam todas as mudanças sociais, ou seja, “toda formação social, movida por conflitos estruturais, produz necessariamente (forma) uma nova (história)” (DEMO, op. cit., p. 121).

Para o campo do ensino, além das questões históricas e sociais, necessário ainda se faz analisar à luz da dialética reconhecer as infra-estruturas (econômica) e a superestrutura (jurídico, político e ideológico), além questão que gera a transformação, notadamente, no campo da sociologia da educação ao analisar as relações entre a reprodução cultural e social.

De igual forma, a unidade de contrários, como marca mais expressiva da dialética, “por constituírem os componentes essenciais das totalidades históricas” (DEMO, op. cit. p. 98), em razão de cada fase histórica apresentar seu sentido contrário, em que o poder estabelece-se na unidade mais típica de apresentação dos contrários.

Esses procedimentos nortearam o pesquisador a fornecer método mais adaptado ao objeto da pesquisa, uma vez que foi o meio pelo qual se comprovou as às hipóteses levantadas.

3.2.1 Técnica de trabalho: entrevista

A técnica de trabalho utilizada foi o levantamento documental, além da orientação técnico-metodológica da entrevista, tanto como conhecimento para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”, como complementação da pesquisa, uma vez que o método

dialético recorre a realidade social por razões subjetivas (DEMO, op. cit., p. 88).

Partimos do pressuposto de que a entrevista constitui-se em atos de fala que duram cerca de uma hora e no máximo duas horas de duração foi elaborado um roteiro básico de entrevistas dirigido aos integrantes da comissão para o ensino religioso no Distrito Federal, os(as) docentes do magistério e aos representantes das Religiões de Matrizes Africanas.

Gaskel (2002, p. 65) afirma que a “compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa”, contribuindo para o bom desempenho da pesquisa, bem como forneceram os dados para as expectativas ou respostas da perspectiva buscada, além de um “papel vital na combinação com outros métodos” (idem).

Inicialmente, coube-nos após a análise do referencial teórico que se apoiou a investigação do campo observarmos duas questões no decorrer da pesquisa: i) as especificações do tópico guiam para se verificar o que foi perguntado; ii) seleção dos entrevistados, a quem se dirige a pergunta (GASKEL, op. cit.).

Bogdan e Biklen (op. cit., p. 135) indicam que as entrevistas “variam quanto ao grau de estruturação” e quanto utilizado guias e oferecem ao “entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (idem).

Necessariamente, o que se postula em pesquisa qualitativa é a sua finalidade “não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKEL, op. cit., p. 68), com o objetivo de verificar e ter segurança se todos os pontos relevantes sem a necessidade de entrevistar diferentes membros do meio social, de modo a produzir “riquezas de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (BOGDAN; BIKLEN, op. cit., p. 136).

Se os grupos naturais de entrevistados (GASKEL, op. cit.) observamos características como gênero, idade, educação dentre outras, uma vez que prescinde para o desenvolvimento e compreensão da pesquisa, demonstrando o ponto de vista dos sujeitos, recolhendo o maior número possível dos pontos de vistas dos entrevistados.

Em relação ao quantitativo de entrevistas realizadas Bogdan e Biklen (op. cit.) ressalta que não se deve desistir quando de uma primeira entrevista não tenha obtido o êxito

necessário, mesmo as más entrevistas geram informações úteis, inclusive, recomenda-se a utilização de estratégias que evitem respostas com argumentos simples como o “sim” e o “não”.

Portanto, nosso interesse de entrevistas, inicialmente, nos seguintes entrevistados: i) o(a) Presidente da Comissão; ii) o(a) Secretário-Geral, indicado pelo Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal; iii) o(a) representante da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal; (iv) o(a) representante da Subsecretaria de Direitos Humanos; v) o(a) representante da Secretaria de Estado de Governo do Distrito Federal; vi) o(a) representante da Vice-Governadoria; vii) o(a) Diretor(a) de Execução de Políticas e Planos Educacionais, da Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional (SGPIE), viii) o(a) Diretor(a) da Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação (EAPE); todos membros da Comissão de Ensino Religioso no Distrito Federal.

Também foram entrevistados outros atores sociais que não pertencem a referida Comissão Distrital, todavia, necessários à pesquisa: i) profissionais do magistério que tenham habilitação para o Ensino Religioso dos diversos segmentos religiosos cadastrados na Secretaria de Educação do Federal; viii) dos(as) representantes das Religiões de Matrizes Africanas cadastrados no processo na perante o governo local, se professores(as) ou membros da comissão.

É de se ressaltar, que como bem lembra Gaskel (op. cit., p. 72, apud BECKER & GEER) deve o pesquisador ao proceder o método de entrevista não aceitar nada como ponto pacífico, também de forma cuidadosa os detalhes oferecidos a uma primeira resposta e por fim é que pelo acúmulo de informações obtidas é que se pode compreender os contextos sociais de um entrevistado, da qual Bogdan e Biklen assinalam:

Não existe regras que se possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevista, embora possam ser feitas algumas afirmações gerais. O que se revê mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Oíça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olha para o mundo. Se a princípio não conseguir compreender o que o sujeito está a tentar dizer. (BOGDAN e BIKLEN, op. cit., p. 137)

E se toda entrevista constitui-se em um processo social, “em que as palavras são o meio principal de troca [...] uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e

percepções são exploradas e desenvolvidas” (GASKEL, op. cit., p. 73) competiu-nos propor o rompimento das barreiras do contexto em que se insere o processo de socialização como forma de extrair a cosmovisão pessoal dos(as) entrevistados(as).

3.2.2 Análise de dados: a análise de discurso

O método de Análise de Discurso está diretamente ligado a questão de “fato social” que nos remete as diversas formas de pensar e entender conceitos, nesse aspecto, o fator linguagem, em seus diversos significados leva-nos a diferentes contextos e épocas. Assim, a língua como um fato social se instrumentaliza através da comunicação, portanto, não pode ser estudada de forma desvinculada de suas condições de produção que se baseiam em processos histórico-sociais.

Leotti (2007) assevera que a Análise de Discurso encontra-se inserida em duas vertentes, de forma distintas de pensar a teoria do discurso: i) a primeira, denominada americana ou anglo-saxônica (ADC), que considera a estrutural social ou a mudança social como teoria para dominação da sociedade, tendo como seu principal expoente Norman Fairclough (2001); ii) a segunda, a análise de discurso francesa (AD) que considera necessária a relação entre o enunciado as condições de produção do discurso, como marca fundamental a exterioridade.

Nossa abordagem deu-se pela Análise de Discurso de Linha Francesa (AD), cuja principal referência encontra-se em Michel Pêcheux que se apoiou em diversas áreas de conhecimento, dentre as quais a Psicanálise, o Marxismo e a Linguística, assim priorizando o estudo do funcionamento da língua como produtora de sentidos, quando na sua realização através do processo da linguagem, assim definidos:

Do Marxismo a AD é herdeira da concepção de ideologia inscrita no materialismo histórico; a Linguística é pressuposta para a AD como uma teoria do discurso, que considera seus mecanismos sintáticos e os processos de enunciação como pistas para a compreensão do funcionamento da linguagem; da Psicanálise a AD toma de empréstimo a noção de sujeito e de subjetividade que atravessa toda a teoria do discurso. (LEOTTI, op. cit., p. 54)

Orlandi (2002a) afirma que para se proceder um diálogo entre o pressuposto linguístico e o histórico-social, faz-se necessário compreender dois conceitos para a AD: o de ideologia

considerada como essencial por enquadrar o discurso do indivíduo em relação ao seu ato de enunciação no contexto histórico e social; e o de discurso como o lugar do ato do enunciado do sujeito, passível de materialidade histórica e ideológica, assim definido:

[...] é o de linguagem em interação, ou seja, aquele em que se considera a linguagem em relação às suas condições de produção, ou, dito de outra forma, é aquele em que se considera que a relação estabelecida pelos interlocutores, assim como o contexto, são constitutivos da significação de que se diz. Estabelece-se, assim, pela noção de discurso, que o modo de existência da linguagem é social: lugar particular entre (língua) e fala (individual), o discurso é lugar social (ORLANDI, 2006c, p. 157)

Foucault (1969/2007, p. 55) explica que os “discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala”, tornando-o como estrutura mediadora que torna possível as mudanças e transformações da realidade do sujeito, como afirma Orlandi (2006b, p. 26) com o discurso “enquanto espaço de representações sociais, que é constitutivo da significação discursiva”. Partindo desse pressuposto que o discurso realiza o diálogo entre o ideológico e o linguístico, em que o ato de fala representará o sujeito no seu contexto social no momento de seu enunciado³⁴.

Nesse processo de linguagem analisamos as práticas discursivas que Foucault (op. cit., p. 133) denomina de um conjunto de “regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para um determinada área social, econômica, geográfica ou linguística” a partir da ideologia em relação à constituição do sujeito, dos sentidos e da relação de poder com o sujeito.

Outra característica está relacionada a AD diz respeito ao interdiscurso, que segundo Maingueneau (op. cit., p. 86) como o “conjunto das unidades discursivas com as quais ele entra em relação”, ou seja, são as particularidades e as relações entre os discursos, e de fundamental importância para a compreensão dos sentidos com o objetivo de analisar as diversas ligações entre os discursos.

As análises de dados utilizamos a AD em que buscamos a partir de diálogos com Foucault (1969/2007; 1970/2007; 1979/2007) e Hall (1992; 2003) em duas áreas de

³⁴ Cf. Maingueneau (1996/2006, p.53-54) o enunciado na análise do discurso como “uma sequência verbal relacionada com a intenção de um mesmo enunciado e de que forma um todo dependente de um gênero de discurso determinado”. Já Dubois (1973/2001, p. 219) afirma que o “enunciado é toda sequência acabada de palavras de uma língua emitida por um falante”.

investigação do discurso, como assinala Rojo (2004, p. 218):

- 1) Por um lado, o estudo de como os discursos ordenam, organizam e instituem nossa interpretação dos acontecimentos e da sociedade e incorporam, além disso, opiniões, valores e ideologias. Esse estudo se concentra na construção discursiva de representações sociais.
- 2) Por outro lado, o estudo de como esse poder gerador dos discursos é administrado socialmente, de como os discursos são distribuídos socialmente, de como lhe atribuímos valor diferente na sociedade dependendo de quem os produza e onde sejam difundidos. Isso é a ordem social do discurso.

Na etapa inicial da AD olhamos o texto como unidade significativa, o “texto e discursos se equivalem, entretanto em níveis conceituais diferentes: discurso é conceito teórico e metodológico e texto é conceito analítico” (ORLANDI, 2006b, p. 116), por essa razão, a de forma analítica pode observar o fenômeno da linguagem. De igual forma, é necessário o conhecimento da noção de funcionamento que possuem valores extrínsecos ao linguístico que “fazem parte as condições de produção” (idem) localizando os sujeitos e o objeto do discurso.

Em uma segunda fase diz respeito aos efeitos do sentido, em que diferença de construções possui sempre um motivo, ou seja, na perspectiva crítica a linguagem não é apenas transmissão de informação, mas produtora de sentidos, assim, quando os sujeitos falam de seus respectivos lugares, verificamos a relação entre a formação discursiva e a ideológica (idem, p. 121).

Para a análise discursiva, foram criados três roteiros distintos de entrevistas dirigidos ao público-alvo da pesquisa, em que seu interior buscamos compreender os seguintes aspectos: i) sobre o entendimento do entrevistado(a) sobre ensino religioso; ii) o conceito de racismo; iii) e, a relação com as Religiões de Matrizes Africanas. Portanto, verificamos á através dessa análise os sentidos em conformidade com os aspectos sociais e históricos em que foram produzidos.

3.3 A experiência do campo: a pesquisa

Partindo da premissa que a pesquisador pode assumir imagens múltiplas, que aos seus praticantes assumem o compromisso de uma prática interpretativa (DENZIN; LINCOLN,

2006, p. 17), optamos, inicialmente, por delimitar nossa pesquisa de campo perante os membros da Comissão Conjunta Permanente para o Ensino Religioso no Distrito Federal (CCPER), nos representantes das Religiões de Matrizes Africanas cadastrados para representar as entidades religiosas o Distrito Federal perante a CCPER e os professores de atuantes na educação básica do Distrito Federal, além de livros didáticos.

Iniciei a pesquisa pela CCPER, que teria, em tese, a atribuição de elaborar estudos para subsidiar as ações de implementação do Ensino Religioso na rede pública do Distrito Federal, levantados os dados de seus integrantes, verificamos que pertenciam aos diversos órgãos administrativos do Distrito Federal (Governadoria, Vice-Governadoria, Secretaria de Governo, Secretaria de Educação, Secretaria de Justiça, Secretaria de Direitos Humanos, Conselho de Educação e Professores Universitários), totalizando 10 (dez) pessoas, o que demonstrava seu grande poder de articulação.

Nossos contatos se deram, preliminarmente, antes da nossa qualificação do Mestrado, ainda durante os meses de setembro a novembro de 2009, com o objetivo de manter os dados atualizados para os agendamentos das entrevistas e, conseqüentemente, a coleta do material para sua análise, oportunidade em que nos foi informada quem seriam seus integrantes, apesar da divulgação pelo órgão de imprensa oficial do Distrito Federal em julho de 2008.

Fizemos, antes da nossa qualificação, um teste do roteiro de entrevistas com gestores educacionais na Secretaria de Educação do Distrito Federal não ligados, diretamente, ao objeto da pesquisa, porém, com atribuições e conhecimentos sobre as orientações curriculares da Educação Básica e de igual forma, com professores(as) atuantes da rede de ensino, após a qualificação, com as contribuições da banca examinadora, fizemos alterações nos roteiros e refizemos o teste da eficácia do instrumento (CRESWELL, 2007).

No tocante aos representantes das Religiões de Matrizes Africanas que se encontravam cadastradas na Secretaria de Educação, constatamos tão-somente a Federação Brasileira e Entorno de Umbanda e Candomblé e o Conselho Nacional de Umbanda no Brasil (CONUB), ambas com personalidade jurídica, devidamente, estruturadas e organizadas, a primeira no Distrito Federal e a segunda em caráter nacional, com representante no Distrito Federal.

Em relação aos professores(as) constituiu-se em nosso maior óbice, notadamente, face

à inexistência de cargo público³⁵ de professor de Ensino Religioso perante o quadro funcional do Distrito Federal, todavia, havia o chamado “Credenciamento³⁶” para atuarem na disciplina, inclusive, e a partir do curso localizamos alguns profissionais, e optamos por entrevistas apenas em dois professores(as) credenciados(as) por estarem ministrando a disciplina.

Em relação aos livros didáticos, foram levados em consideração os editados anteriormente à Lei n. 10.639/2003 e após essa data, cujo objetivo foi o de se verificar como eram registradas as Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Formação de Professores(as) para atuarem na disciplina, totalizando 54 (cinquenta e quatro) títulos.

3.3.1 – Da Comissão Conjunta Permanente para o Ensino Religioso no Distrito Federal (CCPER)

Quando de nossa qualificação do Mestrado, houve no mês de novembro de 2009³⁷ nova Portaria Distrital tratando sobre a composição da Comissão Conjunta Permanente para o Ensino Religioso no Distrito Federal (CCPER), sem promover alterações em relação a designação dos membros e dos órgãos integrantes da Comissão, de imediato comparecemos a Secretaria da Comissão com o objetivo de sermos orientados sobre possíveis mudanças dos nomes indicados.

Notamos que já não mais existia sua Secretaria em sua estrutura física, uma vez que anteriormente a mesma localizava-se na EAPE, em sala devidamente estruturada, com ambiente físico, equipamentos eletrônicos, inclusive, com material para consulta, uma vez que a Portaria de sua criação em 2008 previa a lotação de 04 (quatro) servidores sendo 03 (três) técnicos e 01 (um) de apoio administrativo, todavia, a realidade funcional era de apenas um servidor público.

³⁵ Compreendesse sua investidura dependa de concurso público na forma prevista em Lei (BRASIL, 1988).

³⁶ O curso de Credenciamento para Professores de Ensino Religioso é ministrado pelo Curso Superior de Teologia da Arquidiocese de Brasília, com duração de 180 horas/aula, em dois semestres letivos. Tem como público-alvo os “professores cristãos católicos, das redes oficial e particular de ensino, que desejem obter o credenciamento para ministrar aulas de Ensino Religioso” (Cf. <http://www.cursosuperiordeteologia.com.br/credenciamento_professores_ensino_religioso.htm>. Acesso em 10maio 2010.

³⁷ Cf. Portaria Conjunta n. 61, de 26 de novembro de 2009 (DODF n. 228, p. 10).

Nesse aspecto é importante consignar o que significa a função técnico perante a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal conforme se verificou da Portaria Conjunta n. 01, de 08 de julho de 2009, o Secretário da CCPER é professor da rede de ensino do Distrito Federal.

No Distrito Federal, perante a Secretaria de Educação a função técnico não é compreendida em sua devida extensão, atualmente, é exercida em alguns casos por integrantes da carreira magistério público sem a devida acuidade, pois pelas atribuições funcionais previstas na legislação Distrital (art. 2º, VI, da Lei n. 4.075/2007³⁸), e na LDB (artigo 61³⁹), as atribuições do magistério público seriam àquelas vinculadas à docência.

Com o objetivo de salvaguardar o exercício profissional dos servidores do magistério, incluiu-se entre as funções o suporte técnico-pedagógico, quando de sua regulamentação pela Secretaria de Educação⁴⁰ disciplinou que compreendem as atividades desenvolvidas pelos servidores da Carreira Magistério Público que atuam nas salas de leituras, bibliotecas e nas unidades da Administração Central e na sede das Diretorias Regionais de Ensino.

Porém, ressalta-se que para o exercício do suporte técnico-pedagógico deverá o profissional do magistério está exercendo atividade equiparada à regência de classe, significando, somente o exercício em atividade relacionada a atividade do magistério, e, a nosso entender, o Secretário da Comissão, que também é professor da rede de ensino é compreendido como sendo o Técnico-Pedagógico para o Ensino Religioso, aliás, o único técnico lotado na CCPER, caso contrário, estaria desenvolvido atividade administrativa, o que é vedado por Lei.

É importante asseverar que a função técnico, com a nova redação dada ao artigo 61 da LDB, no quadro Distrital, o suporte técnico-administrativo ou pedagógico deve ser exercido pelos profissionais da Carreira Assistência à Educação, porém, sua inclusão seria nas

³⁸ VI – funções de magistério: as atividades desenvolvidas por servidor da Carreira Magistério Público do Distrito Federal em docência, direção, orientação, supervisão, coordenação educacional e suporte técnico-pedagógico;

³⁹ Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

⁴⁰ Cf. Portaria n. 255, de 12 de dezembro de 2008, da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.

atividades típicas de Estado e de Governo no âmbito das Secretarias de Educação, no chamado Poder de Polícia Administrativo do Estado⁴¹, em razão da função executiva exclusiva do Estado que não podem ser delegada aos particulares, nem aos servidores do magistério face o óbice legal previsto na CF/88 e LDB.

Em razão da nova Portaria alterando a CCPER, questionamos sobre a possibilidade ou não de manutenção dos nomes indicados anteriormente, todavia, sabendo que não se poderia ficar por prazo indeterminado sem qualquer manifestação, inicialmente, aguardamos na forma da legislação administrativa o prazo legal para verificar possíveis alterações dos componentes.

Transcorridos todo o mês de dezembro de 2009 e janeiro de 2010, reiteramos nossas diligências acerca da manutenção dos nomes indicados para compô-la, ultrapassado o prazo sem qualquer manifestação por parte da administração em proceder os ajustes necessários, e não se justificando qualquer paralisação dos trabalhos, até em razão do início do ano letivo previsto para o dia 10 de fevereiro de 2010.

Para que não se pairasse dúvidas sobre seus participantes quando de nossa pesquisa de campo nos meses de dezembro de 2009 e janeiro de 2010, resolvemos, indagar a Administração Distrital, sobre os integrantes da CCPER, para que declinasse seus locais de contato, para conclusão da pesquisa, com a realização das entrevistas dentro do prazo estabelecido em nosso cronograma.

Aparentemente, não haveria qualquer óbice nas informações dos integrantes porém, por parte da Administração não havia consenso sobre a legitimidade, manutenção, ou mesmo a garantia da continuidade dos membros indicados, portanto, já no mês de fevereiro de 2010, procuramos agendar nossas entrevistas com os membros da Comissão, justificando que a pesquisa seria de interesse da própria Administração Distrital⁴² já que nos encontrávamos autorizados pelo governo Distrital para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado junto à Universidade de Brasília.

De igual forma procedemos junto ao Gabinete de Vice-Governadoria, Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania, Secretaria de Governo, todos do Governo

⁴¹ Cf. Lucas Rocha Furtado a atividade de polícia ou ordenadora, tem como espoco o sentido de intervir, ordenar ou limitar as atividades dos particulares, definindo-a como “atividade estatal cujo objetivo consiste em restringir ou condicionar a esfera de liberdade ou de direitos dos particulares em razão do bem-estar da sociedade. (p. 671)

⁴² Cf. Portaria de 17 de julho de 2009, DODF n. 139, de 21-7-2009, pp. 53-54)

do Distrito Federal, para informar seus membros indicados.

Porém, como éramos detentores em razão da publicação em órgão oficial de imprensa dos nomes designados para a CCPER em 2008, buscamos entrar em contato com os todos os integrantes para agendamento das entrevistas (pessoalmente, via eletrônica e por meio de telefonemas), todavia, a maioria relatou que não poderiam fornecer qualquer informação sem a anuência do Presidente da Comissão.

Apenas um dos integrantes, em fevereiro de 2010 se disponibilizou em contribuir para o estudo da pesquisa, informado ao entrevistado sobre a necessidade imposta pelos demais, o mesmo não ofereceu qualquer óbice, afinal, tratava-se de Professor Universitário, acostumado a rotina da pesquisa científica.

Agendada nossa reunião com o Presidente e o Secretário da CCPER, no mês de fevereiro de 2010, acreditávamos que transcorreria sem qualquer dificuldade, porém, quando de nosso encontro o Presidente da Comissão informou que estaria impossibilitado de conceder a entrevista em razão de entender que os membros designados em 2008, em razão da nova Portaria editada em 2009 não teriam mais poderes legais para se manifestar, e de igual forma não foi realizada com o Secretário e dos demais integrantes.

Se quanto aos membros havia uma indefinição, por sua vez, em relação ao planejamento anual e o cronograma de atividades, também verificamos a ausência de documentos passíveis de análise, uma vez que apesar se afirmar da existência de reuniões nos exercícios de 2008, 2009 e 2010, encontravam-se sem aprovação das reuniões realizadas, seus registros estavam apócrifos.

E importante asseverar que a CCPER foi criada e sua composição em 2008 pelos diversos órgãos administrativos Distritais (Vice-Governadoria, Secretaria de Educação, Secretaria de Governo, Secretaria de Justiça), devendo apresentar um planejamento anual do exercício de 2008, 2009 e 2010, sempre até os mês de junho de cada ano.

Notadamente, existe uma proposta de trabalho e pesquisa por parte da Secretaria apresentada no exercício de 2008, aguardando deliberação por parte da Comissão, que a nosso entender, por se tratar de órgão colegiado, enquanto não aprovado em reunião, e com a devida publicidade do ato administrativo, não há como produzir seus efeitos legais, tratando-se meramente de peça instrutória.

Ou seja, em relação ao planejamento anual dos exercícios de 2008, 2009 e 2010, não

existem, tal afirmação é devidamente comprovada, quando de nossas entrevistas de campo com membros das Religiões de Matrizes Africanas, que ao atenderam o chamamento realizado em 2008 para deliberarem sobre o Ensino Religioso, desde então não participaram de outros encontros.

Da dicção do artigo Portaria de criação da CCPER em 2008, e da Portaria editada em 2009, de igual forma prevê o seu planejamento anual, bem como buscará junto às entidades civis de “diferentes denominações religiosas” cooperação técnica e “sua ampla participação nos trabalhos da Comissão”, corroborando a inexistência dos documentos passíveis de análise para os períodos de 2008, 2009 e 2010.

Durante o exercício de 2008 a Comissão era vinculada administrativamente a SUBIP (Subsecretaria de Planejamento e Inspeção de Ensino) e com a reestruturação administrativa da Secretaria de Educação, essas atividades passaram a integrar a SGPIE (Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional), cujas atribuições estão em estabelecer as definições das políticas públicas para a educação básica, bem como atividades fiscalizadoras.

Nesse aspecto, houve uma alteração em relação à Portaria da CCPER do ano de 2008 e 2009, enquanto no exercício de 2008 a vinculação à SUBIP se dava pela via hierárquica administrativa, com quadro funcional fixo, com a nova Portaria de 2009, prevendo a vinculação administrativa e pedagógica através do compartilhamento técnico e administrativo.

Verifica-se que não serão disponibilizados mais um quadro fixo de servidores técnicos e administrativos, atribuindo as funções técnicas aos gestores educacionais⁴³ vinculados a estrutura pedagógica de elaboração das orientações curriculares para a Educação Básica do Distrito Federal.

De forma que a CCPER estando devidamente estruturada, estaríamos apenas verificando se a administração Distrital entenderia como necessário um ato de convalidação⁴⁴, da anulação⁴⁵ ou revogação⁴⁶ da Portaria que designou os componentes dos diversos órgãos

⁴³ Optamos em utilizar o termo Gestor Educacional aos profissionais do magistério ou técnicos educacionais que desempenham atividades de elaboração das orientações pedagógicas nas instituições educacionais.

⁴⁴ Cf. Lucas Furtado (op. cit., p. 340) com correção de determinadas falhas ou vícios de menor gravidade em atos administrativos, a “convalidação retroage e lhe confere valide desde sua origem”.

⁴⁵ Em razão da falta de legitimidade dos membros, em desconformidade com Portaria editada em 2009 da CCPER, com efeitos desde novembro de 2009.

⁴⁶ Por razões de conveniência e de oportunidade administrativa, com efeitos legais tão-somente a partir da sua publicação.

distritais para representá-los.

Em nosso entender, a prestação do serviço social de Educação deve ser ofertada de forma continuada, não pode haver interrupções, paralisação, ou ofertado de forma irregular, procrastinado, e quanto a CCPER, ela possui atribuições que nortearão toda a educação básica distrital, especialmente: i) material didático; ii) orientação metodológica; iii) habilitação de professores⁴⁷; iv) estratégias operacionais para matrícula facultativa.

Verificamos, desde novembro de 2009, que havia um desinteresse total pela CCPER, nesse interregno, no Distrito Federal a Administração Distrital sofreu certa paralisação, pois o Governador do Distrito Federal encontrava-se preso, o Vice-Governador renunciou ao cargo e a Administração ficou interinamente sob a responsabilidade do Presidente da Câmara Legislativa, e somente em abril de 2010, com é que se foi eleito um novo Governador no Distrito Federal.

Acreditávamos que então haveria um deslinde para o impasse no Distrito Federal, todavia, face as nossas reiteradas indagações sobre o destino da Comissão, em Carta datada de 13 de abril de 2010, assinada pela então Subsecretária de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional da Secretaria de Educação foi-nos respondido:

Em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, por meio do REG 063.966/2010, informamos que será publicada uma nova portaria sobre o Ensino Religioso no corrente mês, e logo em seguida será nomeada nova comissão.

Ou seja, a Administração Distrital utilizaria do procedimento legal de revogação da Portaria de criação da CCPER e dos membros designados, o que nos levaria a entender que pelo teor da carta estaria em pleno funcionamento desde 2008, não se justificando a recusa dos componentes das respectivas entrevistas.

Recomendável, então é que aguardasse a nova publicação com o objetivo de entrevistar os novos indicados, apesar de ser de nosso conhecimento o nome designado pela Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania, aliás, a única Secretaria de Estado que de forma célere respondeu nossas indagações.

Transcorrido o mês de abril, não houve a publicação da nova Portaria sobre o Ensino

⁴⁷ Na Portaria de 2008, existia habilitação do instrutor de ensino religioso, e em 2009, passou apenas a figurar o professor.

Religioso, o que por certo estaria relacionado ao fato de que a nova Administração Distrital as preocupações dos ocupantes de cargos comissionados estariam voltados na sua manutenção nas respectivas funções, e pela leitura do Diário Oficial do Distrito Federal nas semanas posteriores houve alterações em toda a estrutura administrativa local.

Estando de posse de documento que nos indicaria uma provável publicação, houve uma alteração interna da Subsecretaria responsável pelo CCPER, o Secretário, que era lotado naquela unidade, retornou às suas atividades docentes, porém, havíamos pela Carta informativa a designação de um servidor para que nos orientasse sobre o Ensino Religioso.

Em maio de 2010 consultamos a Secretaria de Educação se haveria a prorrogação do prazo para edição de nova Portaria, ou mesmo se haveria nova publicação constituindo a Comissão para o Ensino Religioso, todavia, sem qualquer resposta até o mês de julho de 2010.

Demonstra-se o total desinteresse por parte da esfera administrativa pedagógica do Distrito Federal, o fato é que o Conselho Nacional de Educação, na Câmara de Educação Básica, aprovou a Resolução n. 04, em 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais, traz em seu artigo 14, que o Ensino Religioso integrará a base nacional comum, competindo aos sistemas de ensino sua organização.

3.3.2 Representantes das Religiões de Matrizes Africanas

Em razão da existência de apenas dois segmentos religiosos de origem africana representados perante a Secretaria de Educação do Distrito Federal, procedemos junto aos seus dirigentes estatutários consulta sobre seus nomes e a forma de indicação junto ao Governo do Distrito Federal, cada entidade apresentou um nome.

Na Federação Brasiliense e Entorno de Umbanda e Candomblé (FBEUC) e no Conselho Nacional de Umbanda do Brasil (CONUB), buscamos conhecer a visão que a FBEUC e o CONUB em relação ao Ensino Religioso no Distrito Federal e a inclusão religiosa afro-brasileira na disciplina, para no momento de análise das falas revelassem “as perspectivas dos respondentes” (BOGDAN; BIKLEN, op. cit., p. 136).

As entrevistas foram realizadas nos meses de abril e junho de 2010, nosso interesse era o de verificar o ponto de convergência ou divergência entre os membros da CCPER e os representantes das Religiões de Matrizes Africanas de forma a compreender o papel de cada

sujeito e atuação junto a CCPER.

Na FBEUC como no CONUB, ative-me a verificar o instrumento de escolha dos seus representantes para atuarem na CCPER, bem como as orientações por parte do grupo interessado, a posição tanto pessoal como da instituição em relação ao Ensino Religioso, suas considerações sobre material didático, formação dos(as) professores(as), conhecimentos dos direitos e especialmente como compreendiam a intolerância religiosa no espaço escolar.

O histórico da FBEUC tem sua fundação datada de agosto de 1976, sob a liderança do saudoso Pai Paiva, eminente sacerdote religioso afro-brasileiro, que em razão de seu trâmite político, conseguiu o reconhecimento da entidade perante os órgãos Distritais e Federais⁴⁸ durante toda a sua gestão.

A FBEUC manteve-se sempre ligada aos eventos religiosos afro-brasileiros na Capital Federal, junto aos órgãos oficiais é reconhecida como legítima representante das comunidades, da qual, somos um dos seus filiados desde o ano de 2001⁴⁹.

Trata-se de um órgão representativo dos sacerdotes das Religiões de Matrizes Africanas no Distrito Federal, sua participação junto à CCPER se deu em razão da legitimidade jurídica estatutária e pública, o que significaria que estaria capacitada a fornecer os instrumentos necessários ao diálogo com a construção da disciplina.

Por sua vez, o CONUB, tem como data de sua fundação entre os anos de 2004 e 2005, junto a Faculdade de Teologia Umbandista (FTU)⁵⁰, localizada em São Paulo, que entre seus objetivos está a divulgação e a cultura umbandista, possui diversas representantes nos Estados e no Distrito Federal, teve também sua inscrição homologada no CCPER em atenção ao chamamento público as entidades religiosas (DISTRITO FEDERAL, 2008).

O CONUB como representante nacional das entidades Umbandistas⁵¹ vem demonstrando sua grande participação dos eventos religiosos afro-brasileiros, como destaque

⁴⁸Declarada de Utilidade Pública no Distrito Federal pelo Decreto n. 14.342, de 04-11-1992, Declarada de Utilidade Pública Federal em Utilidade Pública Federal em 1997, conforme publicação no Diário Oficial nº 78 de 25/04/1997, seção 01 página 8.128.

⁴⁹ Registrado sob o n. 2.450, sob o nome de Axé Daomé.

⁵⁰ A Faculdade de Teologia Umbandista teve seu credenciamento para Curso Superior em Teologia Umbandista em 2003; cf. <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/Mjg0Ng==>> . Acesso em: 22 de agosto de 2010.

⁵¹ O CONUB foi o único representante da religiosidade afro-brasileira que ingressou com pedido de participação do Projeto de Lei de iniciativa da Câmara dos Deputados n. 160/2009, que dispõe sobre as Garantias Fundamentais do Livre Exercício e Liberdade de Culto as todas denominações religiosas, de igual forma ao preceituado na Concordata entre o Brasil e o Vaticano assinada homologada pelo Governo Brasileiro em 2009.

o Seminário realizado em 2008 pelos 100 (cem) anos da Umbanda no Brasil na Comissão de Direitos Humanos e Minorias e da Legislação Participativa na Câmara dos Deputados resultando em uma publicação sobre o Centenário da Umbanda (BRASIL, 2009)

Haveria duas novas instâncias, ambas em formação, para discutir o Ensino Religioso e as Religiões de Matrizes Africanas no Distrito Federal, devo destacar o Fórum Religioso Afro-Brasileiro do Distrito Federal e Entorno (FOAFRO), que congrega diversos religiosos afro-brasileiros que discutem amplamente as questões ligadas a religiosidade.

O FOAFRO é uma instância de discussão bastante célere, utiliza-se tanto do sistema eletrônico de troca de informações como reuniões que são realizadas na Capital Federal no Entorno do Distrito Federal, alguns de seus componentes são filiados a FBEUC, não possui legitimidade jurídica, de forma que não estaria legalmente habilitada a participar da CCPER.

Porém, por ser uma instância de discussão da religiosidade afro-brasileira, por certo, qualquer assunto relacionado ao Ensino Religioso que englobasse a FBEUC e os religiosos Afro-brasileiros, obrigatoriamente, será objeto de apreciação de seus integrantes.

Outro espaço de importância é o Conselho de Ensino Religioso do Distrito Federal (CONER-DF), entidade civil, fundada em dezembro de 2009, que procura agregar as diversas denominações religiosas, especialmente, para atuarem em relação ao Ensino Religioso.

Verificou-se que quando de sua fase embrionária, houve a representação da FBEUC CONUB e FOAFRO, além dos diversos segmentos religiosos⁵², e quando do ato de aprovação do seu Estatuto e eleição e posse da Diretoria, entre os religiosos afro-brasileiros localizamos o CONUB e uma comunidade religiosa de Candomblé da Nação Angola.

O CONER-DF, da leitura de sua ata de fundação, buscará sua legitimidade jurídica, pressuposto necessário para figurar como instância de diálogo entre as diversas denominações religiosas no Ensino Religioso na esfera distrital.

Tanto no FOAFRO como no CONER-DF não foram realizadas entrevistas pois não tiveram participação na CCPER, bem como não foram cadastradas como entidades

⁵² Sociedade Teosófica no Brasil, Igreja Católica Liberal, Centro Espírita Beneficente União do Vegetal, Associação Cultural Israelita de Brasília-ACIB, Legião da Boa Vontade -LBV, Pastores Evangélicos do Distrito Federal-COPEV, Federação Brasiliense e Entorno de Umbanda e Candomblé, Associação Vida Inteira (Candomblé de Angola)-FOAFRO, Religiões Unidas-URI/DF, Templo Shin Budista Terra Pura, Centro Islâmico de Brasília, Conselho Nacional da Umbanda do Brasil- CONUB, Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso- FONAPER, Comunidade Bahá'í.

representativas das diversas religiões nos órgãos do Distrito Federal, até julho de 2010, data final de nossas entrevistas de campo.

3.3.3 Professores(as) de Ensino Religioso na Educação Básica

No caminho de selecionar os(as) professores(as) de Ensino Religioso atuantes na disciplina perante a Secretaria de Educação, foi surpreendente, pois percorremos diversos caminhos para conseguir localizar professores(as) na disciplina.

No primeiro momento, dirigimo-nos a Secretaria de Educação⁵³, antes mesmo da nossa qualificação, para tentar localizar docentes cadastrados na disciplina e suas respectivas lotações com o objetivo de realizarmos nossos primeiros contatos e agendarmos nossas entrevistas .

De igual forma, da leitura da obra intitulada Sugestões para o professor do Ensino Religioso (DISTRITO FEDERAL, 2006), que indicava em suas orientações para desenvolvimento do Componente Curricular quem seriam e a formação necessária para o(a) docente :

Professores

O professor de escola Pública deverá ter formação específica e fazer parte do Quadro de professores da SEDF;

Deverão ser credenciados pelas Instituições autorizadas pela Secretaria de Educação e assim ministrarem às aulas;

Nos anos finais do ensino fundamental o professor deverá ser específico do componente curricular, ou seja, o próprio professor regente deverá ministrar as aulas, orientado pelo coordenador pedagógico local e direção da instituição educacional;

Deverá seguir as orientações contidas no currículo;

Primar pela boa convivência respeitando à diversidade na sala de aula.

Pelas informações obtidas, em outubro de 2009, não existia no quadro funcional Distrital professor(a) licenciado(a) em Ensino Religioso, haveria sim, educadores(as) “credenciados(as)” a ministrar a disciplina o que nos levou aos locais de “credenciamento” para que pudéssemos localizar profissionais atuantes .

Já em janeiro de 2010, no Distrito Federal, foi editada uma portaria⁵⁴ na Secretaria de

⁵³ No Distrito Federal compete a Secretaria de Estado da Educação as funções de gestão educacional do Ensino Fundamental e Médio e EJA.

⁵⁴ Portaria da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal n. 04, de 21 de janeiro de 2010.

Educação disciplinando a carga horária dos docentes, quanto ao Ensino Religioso é que nos trouxe mais uma surpresa:

86. No Ensino Fundamental – Séries/Anos Iniciais, na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos - 1º Segmento/Ensino Fundamental - Etapas Iniciais, **o Ensino Religioso será ministrado pelo professor regente da turma.**

87. No Ensino Fundamental – Séries/Anos Finais e no Ensino Médio **o Ensino Religioso será ministrado por professor credenciado**, quando houver alunos optantes.

87.1. O Ensino Religioso **poderá, ainda, ser ministrado por entidades religiosas, sob a forma de atividades coordenadas, sob supervisão da equipe gestora da instituição educacional**, nos termos do artigo 33 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei nº. 9.475, de 22 de julho de 1997, e normatização própria da Secretaria de Estado de Educação. (grifo nosso)

Novamente, procuramos a Secretaria de Educação, para obtermos algumas indicações sobre como localizarmos esses docentes, de que forma estaria inserida na estrutura educacional do Distrito Federal, como se dava o “credenciamento” do(a) professor(a) e de que forma seriam as atividades coordenadas.

Quanto ao Ensino Fundamental, séries iniciais, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, partimos do pressuposto que a Portaria fazia alusão aos professores(as) com formação em Pedagogia para o ensino fundamental, intitulado no Distrito Federal como professor(a) de Atividades, porém, no Regimento Interno Escolar das Instituições de Ensino, quando da matrícula e opção suas atividades compõem a parte diversificada (DISTRITO FEDERAL, 2009), portanto, seria outro docente a ministrar a disciplina.

Todavia, somente em agosto de 2010 é que conseguimos saber o quantitativo de professores(as) habilitados(as) para atuarem no Ensino Religioso nas Escolas Públicas do Distrito Federal, ressaltando, que o ingresso desse profissional não se efetiva através do concurso público, e sim pelo sistema de “credenciamento” conforme informação da Secretaria de Educação do Distrito Federal⁵⁵, cuja resposta é do seguinte teor:

[...] informo que compete aos Núcleos de Coordenação pedagógica-NCP's de cada uma das Diretorias Regionais de ensino **o credenciamento para a disciplina de Ensino Religioso**. Gerência de Acompanhamento do Tempo de Serviço Funcional, Subsecretaria de Gestão de Profissionais da Educação, Diretoria de Gestão de Pagamento de Pessoas, da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. (grifo nosso)

⁵⁵ Requerimento n. 65.173/2010

Em relação aos docentes que atuam no Ensino Religioso no Distrito Federal, que estariam “credenciados” pela Secretaria de Educação do Distrito Federal para ministrar a disciplina seu número total de professores(as) está assim distribuído pelas diversas Diretorias Regionais de Ensino⁵⁶:

Quantitativo de professores que atuam com Ensino Religioso por DRE

Diretoria Regional de Ensino	Quantitativo de professores
Plano Piloto/Cruzeiro	12 (doze)
Brazlândia	Não tem
Ceilândia	05 (cinco)
Gama	19 (dezenove)
Guará	02 (dois)
Núcleo Bandeirante	Não tem
Planaltina	57 (cinquenta e sete)
Sobradinho	15 (quinze)
Taguatinga	22 (vinte e dois)
Samambaia	05 (cinco)
Paranoá	Não tem
Santa Maria	04 (quatro)
São Sebastião	Não tem
Recanto das Emas	11 (onze)

Fonte: GDF, Secretaria de Estado da Educação, Diretoria de Administração de Pessoas,

Todavia, é imperioso afirmar que no Distrito Federal, os cursos de graduação em Pedagogia não contemplam em seu currículo a capacitação para o Ensino Religioso, caso esses profissionais necessitem, legalmente, de formação complementar deverão fazê-lo através de Curso de Especialização em Ensino Religioso⁵⁷.

Já nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pelo teor da Portaria que disciplina a carga horária dos docentes, e pelas informações obtidas em agosto de 2010,

⁵⁶ Cf. o Regimento Interno da Secretaria de Estado da Educação, a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal é compostas pelas diversas Diretorias Regionais de Ensino, que de forma descentralizada coordena as atividades das escolas públicas vinculadas a cada localidade administrativa, uma vez que no Distrito Federal, por força da Constituição Federal e da Lei Orgânica do Distrito Federal não existe municípios e sim regiões administrativas.

⁵⁷ No Distrito Federal existem dois cursos de Especialização em Ensino Religioso: i) Universidade Católica de Brasília, em sistema de Educação à Distância; ii) Instituto Superior Nossa Senhora de Fátima, na forma presencial.

ratificou em localizarmos tão-somente o Curso de Credenciamento para Professores(as) de Ensino Religioso.

Cuida-se de curso de credenciamento realizado pela Arquidiocese de Brasília⁵⁸, dentro do espaço destinado ao Curso Superior de Teologia, pelas informações obtidas na Secretaria de Educação, destina-se ao “credenciamento” dos profissionais para a disciplina.

Sua forma de formação é presencial, desenvolvido em dois semestres letivos e possui carga horária de 180h (cento e oitenta horas-aula), e vem promovendo o “credenciamento” de docentes, em nossa visita ao local do curso, verificamos a existência de um em pleno funcionamento e outro com previsão para início em agosto de 2010.

Seu público alvo são professores(as) católicos que desejam obter o “credenciamento” para ministrar as disciplinas, tanto na rede pública de ensino como privada, nesse local é que conseguimos localizar profissionais da Secretaria de Educação local se aperfeiçoando cujo objetivo era o de atender aos requisitos do Regimento Interno das Escolas Públicas.

Como o Ensino Religioso integra a parte de diversidade do currículo dentro da proposta pedagógica da institucional educacional, localizamos docentes que estariam atuando na escola, observando os critérios de “credenciamento” e dentro da proposta pedagógica.

Interessou-nos saber como trabalhavam as questões das relações étnico-raciais, suas opiniões individuais, sua compreensão sobre o racismo, a intolerância religiosa e se deu sua capacitação profissional para indicação de pontos de confluência e divergência.

Haveria duas prováveis instâncias de discussão sobre a formação educadores(as) na Educação Básica na estrutura da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que em tese, discutiriam as relações étnico-raciais..

A primeira seria o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Distrito Federal, composto por entidades governamentais⁵⁹ e não-governamentais⁶⁰ quando de

⁵⁸ A Arquidiocese de Brasília foi responsável pelo auxílio na construção da obra Sugestões para o professor de Ensino Religioso, editado em 2006 pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

⁵⁹ MEC/Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (EAPE, DEM, DIREF, DEI, DEE, GEJA), Universidade de Brasília (UnB/CEAM/Neab), MINC/Fundação Cultural Palmares, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR). Ministério Público do Distrito Federal, Conselho de Defesa dos Direitos do Negro DF (CDDN/SEJUS/DF), Coordenação para Assuntos de Igualdade Racial COPIR/DF, Câmara Legislativa do Distrito Federal (Comissão dos Direitos Humanos), Coordenação dos Direitos Indígenas.

⁶⁰ Universidade Católica de Brasília – NEAFRO, Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SINPRO/DF, Sindicato dos Professores de Estabelecimentos Particulares de Ensino, Associação de Capoeira Ladainha,

sua criação no ano de 2008, tendo como objetivo acompanhar o desenvolvimento das políticas públicas de educação para as diversidades Étnico-Raciais.

O pressuposto para seu desenvolvimento seria o estabelecimento de canais entre os diversos atores sociais envolvidos para subsidiar e trocar informações e subsidiar planos institucionais de ensino, em que a religiosidade afro-brasileira estaria também representada.

Verificou-se, no ano de 2010, uma tentativa de reconhecimento do Fórum perante a Secretaria de Educação no sentido de que pudesse promover a assessoria e orientação dos profissionais da educação sobre as relações étnico-raciais em caráter permanente.

Todavia, com essa tentativa, houve, quando de nosso acompanhamento das reuniões do Fórum, alguns de seus integrantes acharam por bem reformular as estratégias adotadas, proporcionando alterações nas conduções dos trabalhos, ficando a cargo e administração do Fórum aos movimentos sociais, porém, até o mês de julho de 2010, sem uma proposta definitiva.

Também, vislumbrou-se, no ano de 2010, a criação de uma Comissão da Diversidade, em que o Ensino Religioso e as Relações Étnico-Raciais, formada, exclusivamente, por servidores da Secretaria de Educação Distrital, que dentre os integrantes seriam abordados temas como o Ensino Religioso.

Foram selecionados alguns nomes entre os integrantes do corpo funcional da Secretaria de Educação, porém, não foi levado a efeito em face das mudanças políticas e funcionais ocorridas, indagados sobre a possibilidade de sua criação, fomos informado que ainda estaria em análise a indicação dos nomes e a sua homologação.

3.3.4 Livros didáticos sobre Ensino Religioso

Nossa análise sobre livros didáticos fez-se necessário em razão dos procedimentos de pesquisa, com via as estabelecer os devidos questionamentos junto a CCPER bem como conhecer os materiais que seriam utilizados pelos(as) docentes e de que forma são

CERNEGRO, Movimento Negro Unificado do Distrito Federal – MNU/DF, Grupo Cultural Afronzinga, Coletivo Enegreser do DF e Entorno, Federação Brasiliense e Entorno de Umbanda e Candomblé e Confederação Espírita do Brasil, Comissão de Jornalistas pela Igualdade Racial (COJIRA/DF), Fórum de Mulheres Negras do DF e Entorno, Fórum de Entidades Negras do DF e Entorno, União de Negros pela Igualdade Racial (UNEGRO/DF), Jornal Tribuna Afro Brasileira/Afro Brasiliense, Grupo Multi-Étnico - INTEIRARTE, Professores e pessoas interessadas em educação das relações étnico-raciais.

representadas as Religiões de Matrizes Africanas.

Optamos em realizar a pesquisas levando em consideração o marco legal previsto na Lei 10.639, de janeiro de 2003, que a incluiu no currículo da educação a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira⁶¹.

Também observamos livros destinados a formação de professores(as) e como as Religiões de Matrizes Africanas estão representadas, o material disponível foi consultado no Curso de Credenciamento para Ensino Religioso, que era o responsável pela capacitação dos docentes no Distrito Federal.

Em relação ao material fizemos um levantamento das principais editoras brasileiras que fornecem livros para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

O Ensino Religioso não é contemplado nesse programa, porém, com a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em abril de 2010, em Brasília, foi redigido um documento final⁶², que irá subsidiar o Plano Nacional de Educação (PNE) para o próximo decênio, ao discutir em seu eixo, na parte da diversidade, traz considerações sobre a utilização de livros na disciplina.

Quanto à educação religiosa:

a) Inserir, no Programa Nacional do Livro Didático, de maneira explícita, a orientação para introdução da diversidade cultural-religiosa.

Sob a ótica legal, com a Resolução n. 04 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010), incluindo o Ensino Religioso na base nacional comum, far-se-á necessário contemplar livros didáticos nas próximas edições do PNLD, além da necessidade das editoras fornecedoras se adequarem a legislação vigente.

Procuramos a sede em Brasília do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão público Federal que executa o PLND além de organizar todo o processo de

⁶¹ Apesar de utilizarmos o ano de 2003 como referência, por se tratar da inserção dos estudos da cultura afro-brasileira na educação, os estudos da cultura afro-brasileira é previsto desde 1998 (BRASIL, 1988), ao tratar da Cultura e dos direitos culturais, destacadamente a afro-brasileira como patrimônio cultural brasileiro.

⁶² O documento é o resultado do encontro realizado entre 28 de março e 1º de abril de 2010, em que se promoveu o debate sobre a construção do Sistema Nacional de Educação.

escolha, além de responsabilizar pela sua distribuição em todo o território nacional, para ter acesso ao seu acervo de livros.

Nossa intenção foi de conhecer o acervo distribuídos nos anos de 2008, 2009 e 2010, bem como daqueles relativos aos anos anteriores e posteriores a 2003, porém, não detinham quantidade disponível para consulta.

Diante da falta de material próprio, utilizamos como critério de escolha as editoras fornecedoras de livros para o PNLD: i) 2008, 15 (quinze) editoras; ii) 2009, 15 (quinze) editoras; iii) 2010, 17 (editoras), sendo que as mesmas foram as principais fontes nos anos de 2008 e 2009⁶³ e com relação a 2010⁶⁴ aquelas que atuaram estavam presentes nesse ano.

Não foram selecionadas as demais editoras conhecidas do mercado de livros sobre Ensino Religioso em razão de que como não negociavam PNLD, ainda não possuem experiência nesse campo de atuação, o que por certo somente a partir de 2011 é que teremos uma nova avaliação da situação do mercado editorial.

Selecionamos os maiores fornecedores do PNLD, utilizando como parâmetro, para efeito de exemplificação o ano de 2009, do qual foram adquiridos 60.542.424⁶⁵ livros, escolhemos 09 (nove) editoras, juntas, no exercício de 2009⁶⁶, proveram 59.096.790 de livros ao PNLD.

Dessas editoras, apenas 04 (quatro) possuem livros didáticos destinados ao Ensino Religioso – FTD, ÁTICA, SCIPIONE e BRASIL – que juntas forneceram 27.336.488 de livros ou seja, 45,15% (quarenta e cinco e quinze por cento) de todos os livros utilizados no PNLD no exercício de 2009, as demais não possuem em seu acervo livros sobre Ensino Religioso.

Apenas 03 (três) - SCIPIONE, ÁTICA e FTD - tinham disponíveis em seu estoque livros no Distrito Federal sobre Ensino Religioso para consulta e pesquisa, todas para o ensino fundamental, num total de 25 (vinte e cinco) obras editadas nos anos de 2001⁶⁷, 2006⁶⁸,

⁶³ FTD, Ática, Saraiva, Scipione, Moderna, IBEP, Brasil, Positivo, Nova Geração, Escola, Base, Sarandi, Casa Publicadora, Educarte.

⁶⁴ FTD, Moderna, Ática, Saraiva, Scipione, Positivo, Escala, Do Brasil, Nacional, SM, IBEP, BASE, Sarandi, Dimensão, FAPI, Casa Publicadora e Aymarã.

⁶⁵ Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>>. Acesso em 10 de maio de 2010.

⁶⁶ O seguintes quantitativos de livros foram adquiridos pelo PNLD: 2008, 110.241.724; 2010,103.581.786.

⁶⁷ Editora Ática, um exemplar.

⁶⁸ Editora Scipione, cinco exemplares; Editora FTD, quatro exemplares.

2007⁶⁹, 2008⁷⁰ e 2009⁷¹, ainda comercializadas através de reimpressões.

Em relação aos livros consultados, anteriores a 2003, utilizamos a base de títulos disponíveis na Biblioteca do Curso de Credenciamento para Ensino Religioso vinculado a Arquidiocese de Brasília, que detinha 17 (dezesesseis) exemplares para consultas, sendo 15 (quinze) do ensino fundamental e 02 (dois) do ensino médio, além de um específico para Ensino Religioso Escolar, editados nos anos de 1982⁷², 1983⁷³, 1989⁷⁴, 1991⁷⁵, 1992⁷⁶, 1993⁷⁷.

Nosso intuito era de verificar no processo histórico (DEMO, op. cit., p. 120) como as Religiões de Matrizes Africanas eram vistas no Ensino Religioso, como forma de confirmar se houve alteração ou a manutenção dos conhecimentos sobre a religiosidade afro-brasileira na disciplina.

Já em relação aos livros destinados a formação de docentes nos ativemos ao material disponível fornecido pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), editado em [2002], constituído em cadernos de 12 (doze) volumes, integrando o Curso de Extensão à Distância.

Outra obra analisada são as Sugestões para o(a) professor(a) de Ensino Religioso, editado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal no ano de 2006, cujo objetivo foi de “partilhar experiência no trabalho de evangelização” (DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 6).

3.3.5 Caracterização do Grupo – perfil dos entrevistados

O grupo de entrevistados(as) é composto por 04 (quatro) pessoas, divididos entre 02 (dois) professores(as) de Ensino Religioso que ministram a disciplina na Secretaria de Educação do Distrito Federal e 02 (dois) representantes das Religiões de Matrizes Africanas na Comissão Conjunta Permanente para o Ensino Religioso (CCPER).

⁶⁹ Editora Ática, cinco exemplares.

⁷⁰ Editora FTD, oito exemplares.

⁷¹ Editora FTD, seis exemplares.

⁷² Editora Vozes, ensino médio, um exemplar.

⁷³ Editora Vozes, quatro exemplares.

⁷⁴ Editora FTD, quatro exemplares.

⁷⁵ Editora Paulinas, um exemplar.

⁷⁶ Editora Scipione, dois exemplares; Editora Vozes, um exemplar Ensino Religioso.

⁷⁷ Editora Paulinas, três exemplares.

QUADRO 1 – Caracterização do grupo de representantes entrevistados:

Nome fictício	Representante	Cargo	Cor ou raça	Religião	Idade	Formação	Natural
Sebastião	FBEUC	Diretor	Negro	Umbandista	27	Pós-Graduado	SP
João	CONUB	Presidente	Branco	Umbandista	50 anos	Engenheiro	SP

Fonte: pesquisa própria realizada de abril a junho de 2010.

QUADRO 2 – Professores/as de Ensino Religioso credenciados:

Nome fictício	Credenciamento	Cargo	Cor ou raça	Religião	Idade	Formação	Natural
Maria	Ensino Religioso	Professora/gestora	Parda	Católica	27	Biologia	DF
Conceição	Ensino Religioso	Professora	Branca	Católica	50 anos	Artes	MG

Fonte: pesquisa própria realizada de abril a junho de 2010.

Destacar-se-á que entre os representantes das Religiões de Matrizes Africanas na CCPER a presença é exercida, exclusivamente, por homens, que apesar de não deterem o poder final de decisão, são os interlocutores selecionados por suas entidades, apesar de sabermos que na religiosidade afro-brasileira a presença feminina é sobejamente maior.

Em relação à questão da cor, quanto aos representantes, quadro 1, os entrevistados sobre sua cor/raça ficaram livres para respondê-los através do preenchimento dos dados pessoais, para implicitamente reconhecermos características como racismo ou preconceito.

Nesse tocante, em relação ao quadro 2 notamos que uma das docentes não utilizou da definição de branca ou negra, atribuiu-se como “parda”, característica de identificação mais sutil vivido na sociedade colonial escravista com o objetivo de produzir efeitos positivos de identidade (VIANA, 2007) com reflexos até os dias atuais. Esse fato chamou-nos atenção em relação à própria entrevista concedida, uma vez que a mesma relatou que viveu experiência racista no seio familiar pelo fato de ser negra e não parda.

Outro fato importante que deve ser levado em consideração, pelas idades de todos os entrevistados, verifica-se ausência em sua formação básica do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira previsto no artigo 26-A, no ano de 2003, cujas diretrizes curriculares somente

editadas em 2004.

Apenas o Representante FBEUC em razão da formação acadêmica verifica-se que passou a estudar os aspectos da necessidade de uma educação das relações étnico-raciais no campo da educação, como forma de combate ao racismo, fato bem destacado quando o representante do CONUB assevera que não se ensina a ser antirracista.

3.4 Análise de dados: do racismo institucional, do racismo cultural, e da intolerância religiosa

3.4.1 Percepções das Políticas Públicas para Educação das Relações Étnico-Raciais no Distrito Federal

Nossa entrada no campo de pesquisa, inicialmente, foi junto ao a Secretaria de Educação do Distrito Federal, para análise dos estudos da implementação das relações étnico-raciais no currículo da educação básica, conseqüentemente, no Ensino Religioso.

No Distrito Federal, somente em julho de 2009, o Conselho de Educação Distrital (DISTRITO FEDERAL, 2009) incluiu como obrigatório o Ensino da Cultura e História Africana e Afro-brasileira, apesar das disposições previstas em Lei desde o ano de 1988 (BRASIL, 1988; 2003; e, 2008).

No tocante ao Ensino Religioso, se a temática das relações étnico-raciais não foi devidamente contemplada, a religiosidade afro-brasileira não se expressa de forma objetiva nos conteúdos dos livros, na formação dos profissionais da disciplina ou mesmo no currículo.

Pela análise documental, das entrevistas e dos livros didáticos e de formação de(a) professores(as) surgiram algumas categorias para compreensão sobre a inclusão das Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso Distrital: i) racismo institucional; ii) racismo cultural; iii) intolerância religiosa.

Nesse sentido, a religiosidade afro-brasileira não encontra-se inserida como forma de diálogo no campo das Políticas Públicas do ensino da Cultura Afro-brasileira, na formação dos docentes, especialmente, no Currículo do Ensino Religioso.

A partir da premissa que o estudo da Cultura Afro-brasileira (BRASIL, 1988) é uma Política Pública de Estado (AITH, op. cit., 2006; BUCCI, op. cit.), portanto, obrigatória, o

reconhecimento das Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso é necessária e devendo está presente em todo o conteúdo da disciplina.

Para tanto, necessário que o Educador, aqui nos referindo a todos os profissionais em Educação, deverão ser preparados para lidar com a temática das relações étnico-raciais, no currículo da Educação Básica, para que não promovam a repetição e somente a inculcação de uma cultura legítima em desfavor de outras (BOURDIEU, 2007c; 2008d).

Pelas palavras das docentes no Ensino Religioso não existe interesse e promover a capacitação dos(as) educadores para as relações étnico-raciais, como se infere da declaração fornecida pela professora em relação ao tipo de treinamento desenvolvido para relações étnico-raciais:

“Não, nunca tomei conhecimento, nem noção como eles fazem! (Professora Maria, quadro 1). Não. Tive a intenção, mas eu não participei. Foi disponibilizado pela própria Secretaria. (Professora Conceição, quadro 1)

Na primeira categoria, *racismo institucional*, pela análise documental, corroborada pelas entrevistas, estar-se-á demonstrando que o direito do Ensino Religioso e a formação dos docentes para atuarem na disciplina destinam-se tão-somente ao segmento cristão.

Por sua vez, em relação à segunda categoria, *racismo cultural*, pelas falas dos professores(as) de Ensino Religioso, dos representantes das Religiões de Matrizes Africanas, ratificada pela análise dos livros didáticos a religiosidade afro-brasileira não é detidamente contemplada na disciplina.

Em relação a terceira categoria, *intolerância religiosa*, pelas entrevistas dos representantes das Religiões de Matrizes Africanas e dos docentes do Ensino Religioso, evidenciar-se-á como religião de origem africana possui tratamento diferenciado.

4.2 Racismo Institucional

Partindo da premissa que o Racismo Institucional deve ser compreendido como àquele instituído através do ordenamento jurídico e dos costumes⁷⁸ (JONES, op. cit.; CASHMORE,

⁷⁸ Cf. Furtado (op. cit., p. 69-71) o costume deve ser entendido como fonte secundária do Direito, e se contrário à Lei é “fonte tão-somente de ilegalidade e não pode ser arguido como pretexto para favorecer [...] ou para manter

op. cit.; PNUD, op. cit.), está inserido no campo educacional (CAVALLEIRO, op. cit.), refletindo, diretamente, no racismo na política de Governo (BOBBIO, op. cit.).

No que tange a categoria do racismo institucional conforme afirma Foucault (1979/2007b, p. 179) ligado as regras do direito “que delimitam formalmente o poder e, por outro, os efeitos da verdade que este poder produz, transmite e que por sua vez reproduzem-no”, transformando em um triângulo: poder, direito e verdade.

Esse poder através do direito – leis e costumes – está patente nas falas das professoras que afirmam que o exercício profissional do docente no Ensino Religioso e sua aceitação na Secretaria de Educação se concretizam através do “credenciamento”, no caso, através da Arquidiocese de Brasília, conforme sua afirmação:

A orientação é que o profissional esteja credenciado, que ele passe por um credenciamento, hoje, se não me engano, nessa parte do meu credenciamento foram 360 horas, que já é um aí quase uma pós-graduação, fica faltando a monografia, a parte de apresentação técnica para poder ser mesmo, uma coisa que a gente tem insistido também. Agora eu voltei para o recredenciamento, uma das coisas que os coordenadores do curso falam é que tem que ter o credenciamento, a escola tem que estar aberta para colocar na sua matriz curricular o ensino religioso na sua proposta política pedagógica, no seu PPP, tem que estar escrito aqui que a escola deseja ensino religioso. (Professora Maria).

Vejamos o que determina a legislação sobre o exercício profissional perante a disciplina, necessário que seja integrante do magistério e possua habilitação específica, ou seja, conforme o disposto em Lei os “critérios de formação e credenciamento” (DISTRITO FEDERAL, 2005) serão definidos em parceria com as entidades religiosas.

Aparentemente, estaria em conformidade com o texto legal, todavia, em sua regulamentação cabe à Escola de Aperfeiçoamento do Pessoal da Educação (EAPE) a responsabilidade pela formação dos profissionais do Ensino Religioso e não as entidades religiosas.

A própria docente do Ensino Religioso, ratifica em sua fala a legitimidade do “credenciamento” quando assim se manifesta:

Eu acho que tem que passar com certeza pelo Curso superior de Teologia, porque ele é um órgão que está regulamentado para poder estar credenciando, ate então eu não conheço, nenhum outro que está credenciando, a gente sabe que tem a denominação

práticas”.

evangélica que também começou a credenciar esses professores, mas até então era só lá que estava credenciando. Então, eu não tenho conhecimento de outro lugar que credencia esses profissionais. (Professora Maria).

Ora, se cabe a EAPE a capacitação e formação docente dos profissionais para atuarem na disciplina, não se justifica o reconhecimento daquele curso como responsável pelo ingresso do(a) professor(a), seria, em total confronto com a legislação.

Se por um lado, verifica-se que o “credenciamento” sempre esteve vinculado ao poder institucional na Secretaria de Educação, nas palavras da Professora Maria que somente permitiu o seu “credenciamento” junto ao Curso Superior de Teologia, patrocinado pela Igreja Católica em total arrepio às normas legais:

Eu sempre fui engajada no movimento da igreja desde que eu me entendo por gente, desde pequenininha, eu sempre participei de tudo da igreja, eu sempre fui vicentina, catequista, e o que me chamou atenção foi quando a Secretaria de Educação permitiu que a gente fizesse o credenciamento através do Curso Superior de Teologia, que é o único que até então credencia, já conheci os membros da comissão do ensino religioso, depois disso me interessei por fazer ensino religioso, primeiro para ter uma dupla habilitação na Secretaria, não ser só professora de ciências e depois para poder praticar aquilo que eu vivo na minha igreja, na paróquia. (Professora Maria).

O mesmo ocorre com a segunda professora também “credenciada” pelo curso oferecido pela Arquidiocese de Brasília:

A minha ligação é mais lá com a Faculdade de Teologia, eu busco muito material lá também, sabe essas editoras católicas. (Professora Conceição).

Como decorre comando legal, o exercício profissional do professor(a) nas escolas públicas deve ser precedido do competente concurso público, oferecido aos profissionais legalmente habilitados a ministrar a disciplina, o que não ocorre na esfera Distrital.

A administração reconhece que a capacitação se operacionaliza pelo “credenciamento” e não por via de concurso público que se efetiva o professor(a) na disciplina, portanto, o costume aqui compreendido como apenas o reconhecimento tácito é que serviu de amparo legal para a manutenção do “credenciamento” pela Arquidiocese de Brasília, resultando, de forma evidente na prática do racismo institucional. É o caso de se observar que para a existência da disciplina na instituição educacional necessário que esteja figurando na Proposta Pedagógica da escola, ou seja, deverá o profissional está habilitado pela EAPE, com

conhecimentos específicos da disciplina, nesse caso, ter “ouvido” as diversas manifestações religiosas, além de previsão no Projeto Pedagógico da escola.

Para tanto, da leitura do texto de apresentação editado pela Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2006), nas suas sugestões para o(a) professor(a) destaca a participação da entidade religiosa na construção da disciplina:

A Subsecretaria de Educação Pública preocupada com a qualidade do trabalho desenvolvido no ensino religioso, após a análise do material encaminhado pelas Diretorias Regionais de Ensino e as visitas realizadas nas instituições da rede pública de ensino por representante da Arquidiocese de Brasília fez a seguinte reflexão: como auxiliar o professor que ministra este componente curricular na seleção de referência bibliográficas a serem trabalhadas nas instituições educacionais [...].

A assertiva do material se coaduna com os discursos oferecidos pelas professoras acerca do curso de “credenciamento”, eis que revela as relações de poder na disciplina, como lembra Foucault (1969/2007, p. 55) ao afirmar:

Certamente, os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis a língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Esse objeto a mais, o sujeito implícito nos discursos dos(as) professores(as) é bem ressaltado pelo Diretor da Federação Brasiliense e Entorno de Umbanda e Candomblé (FBEUC) ao afirmar:

[...] o ensino religioso é facultativo, porém, tendo em vista histórico de discriminação dos afro-religiosos sofrem ao longo da história, dificilmente uma criança de umbanda e candomblé se negaria a participar de uma aula de ensino religioso, que a gente sabe que na sua maioria das vezes é tendenciosa para o lado cristão, a gente entende que ele deva existir como é previsto em lei, porém há uma necessidade de uma formação, uma capacitação dos profissionais que dão ensino religioso, para que eles não se tornem uma forma de educação religiosa, de catequismo ou de incentivo a uma determinada religião. (Representante Sebastião)

Nesse tocante, se existe a previsão da obrigatoriedade da disciplina e a formação do profissional, atualmente, ela se realiza com o viés exclusivo do segmento cristão, por certo, não será uma aula voltada para a diversidade religiosa, ou mesmo, o reconhecimento de outras práticas, será a manutenção do processo histórico da religião das majorias, gerando, por via de consequência, a exclusão das demais.

Esse poder de exclusão que se exerce na delimitação do discurso, através do que Foucault (1970/2007, p. 21) denomina de “sistemas de exclusão” através do discurso expõe o jogo do poder e o desejo apoiados em um suporte institucional, tanto político como social (HALL, 2003, p. 66) nesse tocante, o poder é exercido essencialmente pelas religiões cristãs, para tanto, o Diretor da FBEUC em relação a formação dos professores(as) expressa:

A Federação não entrou numa discussão em relação à habilitação do ensino religioso, tendo em vista que, a maioria das religiões, com exceção das cristãs, não tem essa formação de teologia de forma acadêmica, então existe aí um predomínio dos estudos teológicos cristãos. Então, a Federação ainda não tem uma posição em relação a essa formação do professor para o ensino religioso. (Representante Sebastião)

Por um lado a Secretaria de Educação ao se negar a reconhecer como ilegal o “credenciamento” de professores(as) tão-somente do segmento religioso cristão, de forma expressa, certifica que as outras denominações religiosas não seriam suficientemente capazes de formar profissionais para atuarem na disciplina.

Entendimento corroborado pelo Representante do Conselho Nacional de Umbanda (CONUB), quando faz alusão aos procedimentos que a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal que se norteiam:

Em tese, sei que a Secretaria de Educação orienta que haja um ensino religioso, que tenha o ensino religioso só que ela mesmo não sabe muito bem como fazer isso. [...] ela não sabe, ela está entre a cruz e a espada, porque ela não cede a pressão da Igreja, por um lado tem a Igreja muito forte pressionando de um lado e tem todas as outras pressionando ela do outro, mas ela tende na minha opinião muito mais para a Igreja do que para qualquer outra coisa, ate pela condição histórica que o Brasil viveu de ser colonizado por um país católico que tem hoje firmado também concordata com o Vaticano, que é Portugal. (Representante João)

Todavia, o racismo institucional, apenas pela leitura do poder através das leis e do costume, nas palavras de Foucault (1979/2007, p. 221) fica empobrecida uma vez que o poder é mais complicado, “muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou um aparelho de Estado”.

Essa afirmação é bem acentuada quando da leitura dos livros destinados a formação de profissionais, especialmente, naquelas obras editadas anteriormente a Lei n. 10.639/2003, repiso, ainda que entenda que o ensino da Cultura e História da África é previsto desde a Constituição Federal de 1988.

Nossa leitura se deu nos livros disponíveis para consulta na Biblioteca do Curso Superior de Teologia, àquele destinado ao “credenciamento” de professores(as) de Ensino Religioso, pois seria ali o primeiro local de busca de aprofundamento de conhecimentos dos(as) alunos(as) do curso, além do local de preparação dos(as) docentes.

Como se vê as obras tem como escopo auxiliar a formação profissional, conseqüentemente, devem se coadunar com as Políticas Públicas do Estado laico, e que atendam os anseios da comunidade escolar.

Em relação às obras destinadas ao ensino fundamental, editadas no ano de 1989, 1992, está patente que as obras que ali se encontravam eram direcionadas para o estudo bíblico católico, valendo-se da apresentação de uma obra que a mesma foi analisada e aprovada pela Arquidiocese de São Paulo, em sua apresentação tem-se os seguintes objetivos:

Cultura bíblica I traz uma recordação de como consultar a Bíblia (principais divisões, citações, abreviaturas), bastante útil para o início do ano letivo ou sem que surgirem dúvidas. [...] O livro do professor contém orientação metodológica para o uso da obra, plano de curso, letras de músicas, sugestões para ampliar o tratamento das atividades apresentadas e respostas das atividades” (SCHNEIDERS, Almeida; CORREA, Avelino Antônio. **De mãos dadas, Educação Religiosa:** respostas e sugestões que aparecem apenas no livro do professor. Volume 8, 8ª Série, 1º Grau. São Paulo: editora Scipione, 1992, p. III).

Esse tipo de orientação é constatado em todas as obras destinadas ao Ensino Religioso depositados na Biblioteca do Curso Superior de Teologia da Arquidiocese de Brasília, especialmente as editoras: i) Scipione, 1992; ii) FTD, 1989; iii) Vozes, 1982, 1983; iv) Paulinas, 1991, 1993; v) Ática, 1997; vi) CIER 1983.

Ou seja, os livros depositados em sua biblioteca tinham como função a de auxiliar os profissionais destinados para o estudo catequético da religião católica, ou seja, o curso de “credenciamento” destina-se a formação de professores(as) para ensinar o estudo bíblico de forma confessional.

No tocante aos livros editados, posteriormente a 2003, mantém-se a lógica de um Ensino Religioso vinculado ao estudo da Bíblia, como bem exemplificado pela obra editada em 2009:

A reflexão religiosa procurará ser aberta às diversas identidades de fé, dando um destaque maior para o cristianismo. [...] Partimos de uma perspectiva católica, tendo em vista a identidade da maioria das escolas que vão usar este material” (CRUZ,

Therezinha M. L. da. **Descobrendo novos caminhos**: ensino religioso. 3º ano. Encarte Livro da Família. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção descobrindo novos caminhos, p. 6).

Vejamos como exemplo, que a prática do racismo, quando definido pelo Estado como crime, e no campo da Educação, àquela prática, estaria sujeito as diversas penalidades do sistema legal do Estado, os efeitos do poder através da repressão que seria a força da proibição que produz discursos (FOUCAULT, 1979/2007, p. 8), não constariam das falas das professoras, pelo contrário, demonstram o desconhecimento, conseqüentemente, não interpretariam como qualquer violação:

Já li muito, mas não tenho material aqui, sobre essas leis não, nem no curso. Por isso que eu falo que o curso tem que ser mais. (Professora Conceição)

Pela fala do representante da FBEUC, a legislação que trata o racismo como crime, portanto, sistema legal e o aparelho do Estado que tem o dever de agir, em especial, no que tange às práticas de racismo institucional na esfera Distrital, inexistente o reconhecimento da prática racista:

Do Distrito Federal tenho conhecimento.
Ela não é usada como base legal para nenhuma atividade, nenhum recurso, inclusive nas instâncias públicas, para fomentar políticas públicas e promoção de igualdade social, isso no âmbito do DF.
O Estatuto Federal foi aprovado recentemente no Senado, nos acompanhamos a votação, temos a posição de que ele tem, é um grande avanço político para a população negra, só que eu não tenho como fazer uma avaliação porque ele não está em vigor. (Representante Sebastião)

O mesmo é ratificado pelo representante do CONUB:

Federal sim, no DF não, no DF eu não sabia. Existe no DF isso? Eu não sabia disso eu só sei que federal existe isso, no DF eu não sabia, é novidade isso para mim. (Representante João)

Note-se que o não receio de não sofrer qualquer imputação sobre a prática de racismo é inexistente ou mesmo minimizada, pois o desconhecimento das penalidades contribui para a manutenção de atitudes eivadas de ilegalidade, portanto, o uso de material didático deverá contemplar a diversidade religiosa brasileira.

Aquelas obras destinadas ao estudo bíblico em que se contempla o Cristianismo como

fonte de conhecimentos da disciplina, especialmente, no que tange a religiosidade afro-brasileira, ficam distantes do que determina a proposta curricular da disciplina.

Ou seja, a formação e o material didático utilizados pelos docentes na esfera pública distrital estão em desconformidade com o que estabelece a legislação, quer na esfera Federal e Distrital, especialmente, por se destinar a formação Cristã, significando a exclusão da diversidade religiosa ao favorecer tão-somente um segmento religioso.

Em geral, apesar do poder pelo Estado ser um grande viés da manutenção do racismo institucional devemos nos ater que ele não está localizado tão-somente no aparelho do Estado, não se alterando na sociedade enquanto os “mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos do Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem alterados” (FOUCAULT, 1979/2007, p. 149-150).

Esse nível de compreensão, ao reconhecer o poder e suas estratégias, se faz necessário para assim demarcar posições e modos de ação, ou seja, “as possibilidades de resistência e de contra-ataque de uns e de outros” (FOUCAULT, 1979/2007, p. 226) no campo da Educação, senão estaremos fadados a manutenção de práticas racistas institucionais.

3.6 Racismo Cultural

O Racismo Cultural, aqui compreendido como discurso da superioridade cultural branco ocidental (JONES, op. cit; HOFBAUER, op. cit.; GILROY, op. cit.; WIEVIORKA, op. cit), como forma defensiva dos membros de grupos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas (HALL, 1992/2006, p. 85).

Nesse tocante é necessária a compreensão de ideologia a partir dos estudos de Foucault (2007b) em três noções: i) oposição à verdade; ii) em relação ao sujeito produtos de discursos; iii) posição secundária com relação que deve funcionar para ela como infra-estrutura. De igual forma garantir a manutenção e conservação de vantagens sobre aqueles inseridos em situações de poder (BOBBIO, op. cit., p. 591).

No campo da Educação, estar-se-á a demonstrar o tratamento designado às Religiões de Matrizes Africanas, em que o racismo cultural tornar-se instrumento de manutenção e referendo dessa prática, como acentua Foucault (1970/2007, p. 44):

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. [...] O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso;

Nesse escopo, para o cumprimento de sua atividade o profissional deve ser devidamente capacitado, especialmente, no que tange a disciplina que tem como fundamento a sua inclusão no Projeto Pedagógico da instituição, ou seja, após a discussão com a comunidade escolar deverá atender os anseios da legislação e do público-alvo.

Necessariamente, exige-se que conheça as diversas manifestações religiosas brasileiras e sua história, uma vez que pelo contido nas diretrizes curriculares são necessários conhecimentos específicos em razão do caráter laico do Estado, sem valorização de um único modelo cultural religioso.

Nesse contexto, como as Religiões de Matrizes Africanas são vislumbradas pelos docentes da disciplina, vejamos:

Eu tenho uma afinidade muito boa com essas religiões apesar de que eu tenho bem convicta a minha religião católica, eu tenho muito respeito, eu acredito que essas religiões sofrem muito preconceito por serem religiões de denominação africana, até racial mesmo dentro da escola, dentro da sala de aula, não é comum alguém professor que é do candomblé, umbanda, de alguma religião que pertença a afrodescendência, não é comum. E eu trato com bastante respeito, bastante dignidade, porque a final de contas são as nossas raízes, dos escravos que trouxeram, que vieram, depois foram colonizados, toda aquela questão de escravatura do nosso país, etc. Eu acho que a dignidade deles, a partir do momento que eles tem convicção disso, trabalhar a questão racial seria mais importante ainda do que falar da religiosidade. (Professora Maria)

Note-se, que a professora afirma que a discriminação se opera em razão da origem africana, ressaltando que o preconceito é racial, reconhecendo que a questão do racismo deveria ser trabalhada com mais ênfase no espaço escolar.

Por outro lado, discorre que a questão racial não deve figurar no campo da religião, ou seja, ela afirma que a cultura africana não é valorizada, todavia, não consegue vislumbrar o papel desenvolvido pela religiosidade afro-brasileira na cultura.

Esses motivos são simples, valorizar a cultura afro-brasileira, significa reconhecer a religiosidade como fonte das tradições de origem africana, nesse tocante, sem valorizar que nesses espaços são mantidos de forma singular a história da África e dos Africanos é não

admitir sua existência.

Destaca-se que a mesma profissional, quando indagada sobre o reconhecimento do sacerdócio das Religiões de Matrizes Africanas, pontualmente, afirma que não o conhece, demonstrando seu entendimento sobre a religiosidade afro-brasileira:

Não, eu não conheço, não tenho conhecimento, nunca me interessei por isso, nunca participei. Não tenho esse conhecimento, para mim não. (Professora Maria)

Ora, se em dado momento a professora afirma existência das religiões afro-brasileiras em nosso continente e que as mesmas sofrem discriminação em razão da origem, não há como falar que não possuem um corpo sacerdotal, pelo contrário, assumi a existência do Candomblé e da Umbanda como religião, porém, não atesta o valor do sacerdócio afro-brasileiro.

Tal posicionamento reflete seu entendimento de formação de profissionais para atuar na disciplina seria apenas o curso oferecido pela Arquidiocese de Brasília, com condições de realizar a contento a capacitação, note-se, pois seu corpo sacerdotal está devidamente preparado por estar diretamente ligado ao Curso Superior de Teologia da Arquidiocese de Brasília.

Assim, a lógica de valoração da superioridade da cultura branca, Cristã, europeia é expressamente ratificada pela profissional, que ressaltando sua condição de católica, confirmou o racismo cultural em desfavor daqueles de origem africana.

Se por um lado demonstra o despreparo, aqui relacionada a sua capacitação para lidar com a religiosidade afro-brasileira, ratifica o tratamento dispensado no currículo, quer pela Secretaria de Educação ou mesmo na própria escola:

Eu não tenho essa informação, acho que muito pouco, pelo que a gente estuda quase nada, diria 5% o que parece.

Não, não sei. Não sei como eles fizeram se formaram comissão, não sei [...].

[...], fora do currículo, o que a gente sabe que tem um currículo pronto, mas não tem nada determinado das religiões afrodescendentes não. (Professora Maria)

Nesse diapasão reconhecer a ausência da religiosidade afro-brasileira é patente, porém, como não existe de forma “explícita” sua obrigatoriedade no entendimento das profissionais atuantes na disciplina, sequer vêm-se compelidas a refletir sobre esse processo de valorização

e uma cultura em detrimento da outra.

Já a professora Conceição compreende as Religiões de Matrizes Africanas para o seu desenvolvimento na disciplina, comparando-a ao sistema religioso indiano:

Sempre tive muita curiosidade, sempre li muita coisa sobre essas religiões africanas, tem os ritos, os deuses, aquela coisa igual na Índia também, mas respeito e ensino a respeitar, cada um na sua. (Professora Conceição).

Porém, a mesma docente, por está ligada a outra disciplina, objeto de sua formação acadêmica, no caso em tela, Artes, com o objetivo de buscar uma forma de fazer um paralelo, e não uma interdisciplinariedade com o Ensino Religioso:

Bem, eu vou trabalhar bem essa cultura africana em Artes e também na religião. Então, tem que fazer um paralelo entre, é isso aí que eu venho buscar, no Ensino Religioso também e em Artes tem a arte, mas a arte também sempre vem mostrar uma coisa que por trás é religião, você ver os totens, aquela arte maravilhosa, tanto indígena, quanto africana, aquelas coisas, as roupas, a pintura corporal, pra tudo ali existe a ligação com a religião, com a crença do povo e é muito importante. (Professora Conceição).

A fala da professora reflete o que Foucault (1969/2007, p. 184) denomina de campos de relações, caracterizado pelo lugar “onde as simbolizações e os efeitos podem ser percebidos, situados e determinados”. Especialmente, quando indagada como a religiosidade afro-brasileira é contemplada Currículo do Ensino Religioso:

Não, não tem nada, tem só assim: o respeito a outras seitas, outras religiões e mais nada. (Professora Conceição).

Note-se que a profissional reconhecer que não existiu em seu curso de formação para a disciplina Ensino Religioso o devido preparo para trabalhar a religiosidade afro-brasileira, quiçá, as relações étnico-raciais, fato esse encontrado em todo o currículo da educação básica.

Chama-nos a atenção, nesse ponto, o fato de que as relações étnico-raciais na escola são fruto de Lei (BRASIL, 1988, 2003 e 2008), ainda sim não são recepcionadas no currículo da disciplina, sem qualquer justificativa.

E a mesma profissional, agora, apesar de haver salientado que seu conhecimento sobre a cultura afro-brasileira estaria inserido no currículo de artes, de forma precisa, informa a

origem do seu aprendizado sobre as Religiões de Matrizes Africanas:

Meu material, atrás aí está o pessoal da Igreja, lá do padre, meu orientador, tem o pessoal lá da faculdade, enfim, os grupos aí, o pessoal daqui da escola mesmo, Maria que também tem o credenciamento e nós trocamos muito. Tem. (Professora Conceição).

Como se depreendeu das análises dos discursos proferidos pelas docentes do Ensino Religioso, patente está que na sua formação, exclui de forma verossímil a religiosidade afro-brasileira, quiçá, a cultura afro-brasileira.

Esse modelo de exclusão intencional ao não reconhecer a legitimidade da cultura africana na disciplina, transforma em repetição e manutenção de se compreender que a história branca, ocidental e cristã é única no território brasileiro.

O que por certo não atende ao conceito do legislador em relação as questões étnico-raciais em todo o currículo, pelo contrário, práticas antirracistas devem ser obrigatoriamente trabalhadas dentro dos espaços escolares, sob pena de perpetuarmos modelos discriminatórios.

Para corroborar o processo de racismo cultural expresso na disciplina, o representante do Conselho Nacional de Umbanda (CONUB) assim expressa quanto a presença religiosa afro-brasileira no Ensino Religioso Distrital:

Eu diria para você que não, lamentavelmente eu acho que a visão da umbanda e do candomblé ela é refletida em uma palavra: macumbas, são as macumbas. Lamentavelmente é uma distorção, é uma visão totalmente distorcida da realidade. Macumba é tambor em quimbundo. Então, é um nome pejorativo que se dá aquilo que é pagão, é um culto pagão, eu acho que no Brasil não vá se falar disso, por mais esforço que exista hoje no governo federal em criar uma SEPPIR, uma palmares, mas ainda tudo isso voltado para quem? Para o negro. (Representante João).

Esse também é o entendimento do representante da Federação Brasiliense e Entorno de Umbanda e Candomblé (FBEUC) acerca da presença das Religiões e Matrizes Africanas no Ensino Religioso Distrital:

Eu não tenho conhecimento da presença das religiões matrizes africanas no ensino religioso de forma oficial, já ouvi em alguns eventos, alguns relatos de professores específicos ligados as religiões de matrizes africanas que ao dar o ensino religioso dão ênfase a questão da religiosidade africana no Brasil. (Representante Sebastião)

Da leitura dos discursos dos representantes religiosos afro-brasileiros, os interlocutores da religião e a disciplina no âmbito institucional, assumem que as mesmas não abrangem em seu currículo, pelo contrário, expressando a notícia que para o exercício profissional não se insere nesse campo de conhecimento.

Como chegam a essa conclusão, inicialmente, pelo fato de não haverem participado da construção do currículo, pois não “foram ouvidos” quando do seu chamamento para discutir a disciplina, e pelo desconhecimento de como a disciplina é ministrada em relação a temática étnico-racial pelo viés do “Curso de Credenciamento”.

De igual forma, quanto a diversidade religiosa o representante da FBEUC, ressalta a inexistência da cultura afro-brasileira na disciplina:

Não, de forma alguma, por exemplo, do currículo da Secretaria de Educação que continha ensino religioso, só contemplava uma única religião, que seria a cristã, e citava as demais religiões em um parágrafo só, bem vago, não contemplando todas, apenas a denominação cristã. (Representante Sebastião)

Nas palavras de Foucault (1969/2007, p. 224) o discurso é essencialmente histórico, baseados em acontecimentos reais e sucessivos, se por um lado sempre houve perseguição (política e social) a religiosidade afro-brasileira, inclusive tipificando-a como crime, portanto, para compreender e interpretar o pensamento atual, necessário se faz conhecer o passado.

Nesse contexto é que a religiosidade africana e afro-brasileira é compreendida no campo da Educação através do Cristianismo que impôs a escravidão dos Africanos como forma de salvação, além de conceitos jurídicos que previam a perseguição das crenças praticadas pelos negros até contemporaneamente, além de conceitos científicos eugênicos.

Para exemplificar o conceito histórico e o processo dos discursos na transmissão e construção do capital cultural, já sob a égide da Constituição de 1988, porém, antes do ano de 2003, quando o ensino da cultura e história da África e dos Afro-brasileiros tornou-se obrigatório, assim diziam os livros didáticos:

[...] o processo transformador no qual o Ensino Religioso Escolar está inserido é irreversível. Ignorá-lo é condenar a escola ao anacronismo e ao isolamento em relação à tendência da educação evangélico-libertadora e a toda a caminhada histórica, política, religiosa, social e cultural do Brasil de hoje. Cabe aos educadores, e particularmente **às escolas confessionais**, a coragem de apostar na sociedade nova, aberta para o Reino de Deus, que é a proposta última da religiosidade e da

transcendência. (p. 8)

O Brasil é um país católico, de tradição e de cultura cristãs. Mas o cristianismo, religião da fidelidade à verdade e do amor ao próximo, é sempre vivido com características peculiares, em cada época ou cultura” (CARNIATO, Maria Inês et ali. **Nossa opção religiosa:** 8ª série: subsídio do educando. São Paulo, Paulinas, 1993, p. 40).

Se por um lado, o cristianismo, e as escolas confessionais, que durante toda a história da Educação mantiveram-se presentes no ensino, quanto à religiosidade africana e afro-brasileira, é elucidativo o texto em livro didático, do ano de 1993, fazendo referência ao ritual de iniciação no Candomblé, alega que as religiões naturais utilizam-se de sangue de animais sacrificados, para tanto, acrescentam o seguinte texto:

OS ODIOSOS DEVORADORES DO BOI VIVO

Na Abissínia, na África, até o século XVIII, havia um horrível costume que as pessoas abastadas conservavam, como divertimento, para passar o tempo.

Amarravam um boi vivo, em pé, em um salão preparado para um banquete.

Com faquinhas afiadas e muita prática, levantavam o couro do animal, e ia tirando lasquinhas a carne, que comiam crua.

Cortavam com cuidado, para não ofender nenhuma veia, e manter o animal vivo.

Quando o boi, ainda vivo e em pé, reduzia-se a somente o esqueleto e as víceras, serravam as pontas dos chifres, aparavam o sangue que jorrava e o bebiam em copos.

A cruel carnificina acabava quando o animal tombasse morto.

[...]

Esses atos cruéis existiram e ainda existem hoje. (CARNIATO, Maria Inês et ali.

Expressões do Sagrado na Humanidade: 6ª série: subsídio do educando. São Paulo, Paulinas, 1993, p. 51).

Note-se que os livros destinavam-se a escolas confessionais cujo objetivo era o estudo da tradição e cultura sob o ponto de vista da leitura cristã, livros anteriores a 2003, no caso específico, em 1993 que buscavam justificar a escravidão moderna baseadas em textos bíblicos (MOURA, op. cit.; HOFBAUER, op. cit.) como forma de libertação, senão vejamos:

AOS PAIS OU FAMILIARES

[...]

O que significou a religião para as sociedades primitivas, levando os educandos a perceberem que a religião muitas vezes foi usada para oprimir e escravizar os povos, mas que nós podemos fazer dela uma forma de libertação (CARNIATO, Maria Inês et ali. **A religião no mundo:** 5ª série: subsídio do educando. São Paulo, Paulinas, 1991, p. 6).

Assim, o material didático destinado aos alunos da disciplina tinha como fundamento

de que as religiões de origem africana seriam primitivas e inferiores e somente pelo cristianismo é que haveria a salvação.

Evidentemente, justificar que a escravidão pelo cristianismo foi no sentido de libertação discorre que intrinsecamente tinha objetivos de dominação e subjugação de povos que julgavam inferiores, portanto, atribuindo-lhes valores religiosos brancos eurocêntricos cristãos para justificar sua empreitada criminosa.

Se não bastassem tais evidências, as práticas religiosas afro-brasileiras, em obra destinada ao ensino médio e a grupo de jovens, no ano de 1982, está apregoadada de discursos apoiados em teses racistas, especialmente, em relação a conceitos como primitivismo e evolução religiosa, nas culturas afro-brasileiras.

Veja o pensamento representado na obra reflete as mesmas justificativas utilizada no período colonial para a escravidão africana, ressaltando que o pensamento atual, encontra-se ainda inerte quanto a religiosidade de origem africana.

Note-se que existe apenas como evoluídas as chamadas religiões universais (Cristianismo, Islamismo e Judaísmo) as demais face a sua não evolução no pensamento religioso ocidental.

Todavia, o mesmo texto apresenta de forma pontual que o culto aos Orixás (divindades de origem africana) é relacionado ao primitivismo religioso, portanto, estar-se-ia reforçando a não reconhecimento desse culto.

Outrossim, estar-se-ia que o fato de seus praticantes estarem ligadas as camadas sociais da sociedade menos favorecida, o que sabemos espelha o mito do branqueamento, pois quando se distancia do modelo branco cristão não obterá condições de alcanças melhores condições sociais.

Existe, hoje, um número muito grande de religiões. As religiões universais, como o cristianismo, o islamismo, o judaísmo e as principais religiões orientais – hinduísmo, budismo – têm doutrinas profundas e cultos desenvolvidos. Outras religiões **não são tão desenvolvidas, sito é, relacionadas a mitos, magia, fetichismo e superstições.** Podemos dizer que uma *religião se desenvolve à medida que passamos das superstições, do mítico e do medo das forças sobrenaturais para um relacionamento confiante com as realidades divinas* (p. 75).

[...]

A prática religiosa

Concretamente são os atos de culto a Deus, ou a divindades (deuses e deusas) ou a espíritos, a santos, a **orixás**, às almas dos mortos etc. Existo culto através de orações, cantos, sacrifícios, oferendas, gestos, procissões, veneração de objetos sagrados.

[...]

Através dessas atitudes religiosas podemos falar de primitivismo religioso e de evolução religiosa segundo os critérios da sociologia religiosa. (p. 76- 77)

Nas camadas pobres da população urbana brasileira, encontra-se os cultos afro-brasileiros, em grande expansão. **O fato de serem praticados principalmente pela população menos favorecida econômica e culturalmente chama nossa atenção sobre uma possível ligação entre tais cultos e o subdesenvolvimento cultural e sócio-econômico [...] Seriam até um tipo de paliativo, de compensação pelas desgraças, misérias materiais e pela marginalização sócio-econômica, política e cultural.**

[...]

Por falta de atenção dos agentes de pastoral e por outros fatos complexos, a religião do povo mostra em certos casos sinais de desgaste e deformação: aparecem substitutos aberrantes e sincretismo regressivos.

[...]

Os aspectos negativos são de origens várias: De tipo ancestral: superstição, magia, fatalismo, idolatria do poder, fetichismo e ritualismo. Por deformação da catequese: arcaísmo estático, falta de informação e ignorância, reinterpretação sincretista, reducionismo da fé a um mero contrato na relação com Deus (Puebla, 308, 455 e 456).

ROBERGE, Pe. Lourenço. **Esperança**: felicidade – desenvolvimento – evolução. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1982.

A mesma obra ratifica que o Brasil a Umbanda consiste em um culto organizado na estrutura nacional brasileira, todavia, encontra-se inserido no universo religioso de origem africana.

Porém, revela-se nas explicações sobre o ritual do quimbanda ligando-se a uma “origem” maléfica muito distante de sua etimologia que se refere ao sacerdote de um culto de origem banto (CASTRO, 2001; LOPES, 2003, 2004).

Percebe-se, ainda, a busca de afirmar que todos os ritos iniciáticos são repletos de “torturas” pelo fato de serem marcadamente praticados pelas Religiões de Matrizes Africanas.

E se não bastasse o verdadeiro desconhecimento da cultura africana do reforço vocálico da adjetivação pela “cor” como característica marcante dos discursos que buscam reforçar as característica que julgam pejorativas.

Estes cultos têm vários nomes: o candomblé é um culto afro-brasileiro de sincretismo exclusivamente africano e sua história recebeu indiretamente influência cristã. O xangô se aparenta ao candomblé. O candomblé de caboclo tem recebida influência indígena considerável. A umbanda é o culto mais difundido, no momento representa um extraordinário sincretismo de crenças africanas, cristãs, espíritas e indígenas. É o melhor organizado e estruturado desses cultos. A quimbanda é um culto semelhante à umbanda, só que aplica-se aos **espíritos e divindades do mal**. A macumba é um termo que pode se aplicar, na linguagem popular do sul e do Rio de Janeiro, a quase todos os cultos afro-brasileiros. [...] Mais propriamente, a macumba é o ritual banto

misturado ao catolicismo e ao espiritismo kardecista.

[...].

Discorre sobre a formação do candomblé como de “origem pluri-africana” e desenvolveu-se “dentro do calendário litúrgico da Igreja” (p. 79-80).

Os “ritos de iniciação são sangrentos e dolorosos. [...] são verdadeiras torturas.” (p. 83).

[...] a Quimbanda, o “culto às forças do mal na quimbanda [...] o mundo do mal está também relacionado as entidades próprias malélicas e prejudiciais. Agir sobre essas entidades ou livrar-se delas será a função dos cultos de quimbanda. (p. 87).

[...] magia **negra**, ‘despachos’ e ‘encostos’. Os trabalhos de quimbanda (magia **negra**) realizam sempre com poucos participantes e após o encerramento da gira de **umbanda e tendem a desaparecer dos terreiros**”. (p. 87).

[...] uma catequese deficiente e um exagero de desprendimento na ornamentação das igrejas foram, senão a causa, pelo menos a ocasião do afastamento de católicos pouco preparados para o culto interior e para um engajamento lúcido na vida sócio-econômica. (p. 89)

ROBERGE, Pe. Lourenço. **Esperança**: felicidade – desenvolvimento – evolução. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1982.

Esse material, utilizado no cotidiano escolar, expressa o entendimento dos seus idealizadores da religiosidade afro-brasileira, expressando, pontualmente, características relacionadas aos infortúnios dos grupos menos favorecidos socialmente por não pertencerem ao segmento cristão.

De igual forma, revelam a intencionalidade dos autores de promoverem o não conhecimento da cultura africana e afro-brasileiro ao reforçar estereótipos e conceitos que nortearam o pensamento educacional brasileiro para com a população de origem africana.

Outro material importante é um livro editado no ano de 1992, pelo Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa (CIER), do Estado de Santa Catarina, composto pela Igreja Católica, Evangélica de Confissão Luterana do Brasil, Igreja Metodista, Igreja Evangélica Assembléia de Deus e Igreja Prebisteriana, destinadas aos professores(as) e a formação de líderes e evangelização de jovens e adultos, ao tratar a religiosidade afro-brasileira:

Religiosidade Afro-Brasileira:

Objetivo: Desejar um culto purificado e encarnado – distinguir entre Igreja e Seita.

Pistas de desenvolvimento: no Brasil há 100.000 terreiros de umbanda registrados. (p. 161)

COMO SÃO AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS?

As religiões importadas da África não se mantiveram puras. Elas são um sincretismo de: superstições européias, práticas e verdades cristãs, mitologia tupi-grarani,

elementos espíritas, filosofias orientais e fetichismo pagão.

Com a libertação religiosa só foi dada no Brasil em 1934, o negro, no decorrer dos séculos, assimilou sempre mais ao seu culto os ensinamentos católicos, adotando: o batismo da igreja, a missão e a comunhão, a invocação dos santos, o culto das almas, a participação das procissões e peregrinações (p. 162)
(Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa, 1992)

Um importante dado aqui observado diz respeito ao reconhecimento explícito na obra que a liberdade religiosa ocorreu em 1934 em que as religiões de origem africana assimilaram os ensinamentos católicos e informa a existência de 100.000 (cem mil) terreiros de umbanda registrados, ou seja, legalmente oficializados.

Nesse diapasão é importante consignar que em 1934, o texto Constitucional previa que o incentivo a educação eugênica, também o período de grandes perseguições policia aos Candomblés e a Umbanda.

Veja que a ideologia do branqueamento está presente na obra que se destina a formação de professores e líderes religiosos, significa dizer que o trabalho realizado pelos seus autores e, conseqüentemente, pelos replicadores como objetivo expreso a proposta pedagógica confessional eugênica que vigia naquele período, ou seja, ainda em 1992 os textos perpetuavam discursos já superados pela teoria científica acadêmica e pela criminalização do racismo.

O que se pretendeu nesse processo de leitura dos livros didáticos sobre Ensino Religioso anteriores a 2003 é verificar o que Foucault chamou de regime da verdade que está “circularmente ligada a sistema de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 1979/2007, p. 14).

Demonstrado que as obras destinadas aos estudos na disciplina destinavam-se a forma Cristã catequética, em que se manteve a perspectiva da valorização das ideias da superioridade branca em relação aos povos africanos, notadamente, sobre as religiões afro-brasileiras.

Por sua vez, em relação aos livros editados posteriores ao ano de 2003, nossa atenção se voltou para como elas representam as Religiões de Matrizes Africanas, conseqüentemente, no sistema escolar que se baseia em suposições culturais, em que a religiosidade africana ou afro-brasileira expressa a inferioridade dos negros (JONES, op. cit., p. 146).

Outrossim, como alerta Diniz (2010, p. 64) qualquer “que seja o fio condutor escolhidos pelos autores dos livros” para o Ensino Religioso, as religiões cristãs é que

ocuparão os espaços preponderantes nas obras. Como acentuado na obra destinada ao ensino fundamental, editada no ano de 2009:

A reflexão religiosa procurará ser aberta às diversas identidades de fé, dando um destaque maior para o cristianismo. [...] Partimos de uma perspectiva católica, tendo em vista a identidade da maioria das escolas que vão usar este material” (CRUZ, Therezinha M. L. da. **Descobrimo novos caminhos**: ensino religioso. 3º ano. Encarte Livro da Família. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção descobrimo novos caminhos, p. 6).

Vamos dar destaque maior à tradição cristã, aos ensinamentos da Bíblia, e também à educação para o convívio respeitoso entre as diferentes tradições religiosas. [...] Estaremos apoiados na identidade católica. (CRUZ, Therezinha M. L. da. **Descobrimo novos caminhos**: ensino religioso. 5º ano, 4ª Série. Encarte Livro da Família. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção descobrimo novos caminhos, apresentação).

Como se vê, o material produzido a partir de 2003 destina-se as religiões sob o viés catequético e dirigido ao público em que as questões étnico-raciais não aparecem de forma adequada, essa opção pelo Ensino Religioso cristão é bem destacado na fala das professoras da disciplina ao se referirem a orientação da Secretaria de Educação:

Nós temos o currículo e nesse currículo o que é pedido como maior relevância é a questão de valores para que seja trabalhado os valores cristãos, e é dentro disso que eu venho buscando o trabalho, porque eu não posso criar conflitos com as outras religiões existentes aqui, já fui inclusive procurada por pais para saber como seria essa aula de Ensino Religioso, porque são evangélicos, outros porque tem outra crença, alguma coisa assim, geralmente os evangélicos que tem mais essa coisa de saber também qual a minha religião, porque eu estaria ensinando Ensino Religioso para os filhos evangélicos.

E eu expliquei que nós não trataríamos de lidar com a Bíblia, nós não vamos trabalhar com capítulos, versículos, livros nenhum da bíblia, vamos citar o que tem dentro da Bíblia, mas dentro do uso da convivência, do amor, do respeito a si próprio e ao próximo, do amor, da paz, uma questão de sobrevivência nesse mundo, os valores estão muito deixados de lado. (Professora Conceição).

Outro destaque que se observa do enunciado da professora diz respeito a questão os valores cristãos serão trabalhados, sendo os mesmos extraídos como fonte de referência o texto bíblico, utilizando para citações quando necessário para a compreensão de qual fonte se origina seus estudos.

Nesse caso, como já destacado, questões como racismo deveriam constar obrigatoriamente do currículo dessa disciplina quando baseados nos textos da obra, uma vez

que como bem sabemos entre as justificativas da escravidão moderna estaria nos textos bíblicos.

Portanto, a compreensão do racismo é fundamental, caso contrário, esconder, não explicar ou mesmo não fazer alusão a esse período, constitui-se em reafirmação de que a escravidão foi correta e seus processos perversos não devem ser objeto de reflexão.

Nesse mesmo sentido, o depoimento do representante da FBEUC, quando se referindo as orientações da Secretaria de Educação em relação à disciplina Ensino Religioso, destacando a valorização do dogma cristão:

Nós tivemos conhecimento do currículo de ensino médio, manual do currículo do ensino médio, o qual tinha orientações para o ensino religioso, e nós fizemos uma pesquisa e verificamos que ele era extremamente tendencioso, com expressões específicas de bíblia, de “em nome de Deus”, de boas maneiras de acordo com a bíblia, e nós repudiamos esse currículo dessa forma proselitista e durante as discussões, verificamos que não foi feito ainda manual de ensino religioso e estamos aguardando as discussões dentro da Secretaria para poder contribuir na elaboração desse manual. (Representante Sebastião)

Então, como estaria inserida na religiosidade africana e afro-brasileira nos livros didáticos editados após o ano de 2003, falta-lhes o conhecimento sobre a cultura africana, como exemplo a obra editada em 2006, assim definindo as religiões africanas:

ANIMISMO: a palavra animismo vem de *anima*, que significa alma ou espírito em latim. De acordo com essa crença, o mundo é povoado de espíritos, que têm poderes (bons e maus) sobre os homens e a natureza.

[...]

Aruna, menino de 9 anos, vive em Uganda (África). Ele descreve sua crença no animismo.

Na minha tribo, cremos que Ruhanga é o criador do mundo. É bom, mas fica muito distante de nós. Os espíritos, que animam o mundo, estão mais perto. Eles protegem nossa saúde e permite boas colheitas.

Os espíritos dos mortos são quem mais cuidam de nós. Mas, se formos maus, podem cartigar-nos provocando catástrofes, enviando doenças etc. (CORREA, Avelino Antonio; SCHNEIDERS, Amélia. **De mãos dadas**: ensino religioso. 4ª série, 5º ano do ensino fundamental, Avelino A. Correa. Ed. Reform. São Paulo: Scipione, 2006. Coleção de mãos dadas, p. 20).

Como se depreende da leitura dos livros, questões sobre racismo, preconceitos, estereótipos não podem ficar ausentes, qualquer que seja a proposta pedagógica, sem o reconhecimento da história da África e dos Afro-brasileiros é manter, pontualmente, o racismo

cultural.

Se por um lado, o desconhecimento da cultura é patente, as Religiões de Matrizes Africanas são consideradas nos livros tão-somente como religiões étnicas, utilizando como referência para a existência dessas religiões no Brasil sua origem no continente africano, especialmente, Togo, Camarões, Quênia, Zaire, Mawi, Zimbabwe, Moçambique, Botsuana, Suazilândia, Madagascar e parte da África do Sul, assim definindo-as:

Permanecem, de modo mais original ou já com influência do convívio com outras tradições, religiões tribais ou de povos mais isolados. Geralmente são religiões de tradição oral, sem escrituras ou documentos pormenorizados. (CRUZ, Therezinha M. L. da. **Descobrimos novos caminhos**: ensino religioso. 6º ano, 5ª série. São Paulo: FTD, 2006. (Coleção descobrimos novos caminhos).

Apresenta as religiões no continente africano como sem história, sem um culto organizado, remetendo-nos ao conceito de que na África não existam nações, ou seja, apregoam valores inferiores a cultura africana pela chamada inexistência de “escrituras ou documentos”, pois os valores brancos ocidentais julgam como ausentes esses documentos de validade.

Outra questão diz respeito a questão relacionada ao própria justificativa da escravidão, uma vez que ao informar que cultura religiosa africana permanece com poucas alterações nos tempos atuais, perpetuando o entendimento utilizado no colonial.

O racismo cultural é sobejamente demonstrado pelo etnocentrismo cristão branco, através do acúmulo e exercício do poder, do controle da verdade, ao atribuir as Religiões de Matrizes Africanas conceitos de inferioridade de “instrumentos, ferramentas, agricultura, econômica, música, arte, crenças religiosas, tradições, linguagem e história do povo africano” (JONES, 1973, p. 134) através da discriminação cultural, ou seja, no racismo (HALL, 2003, p. 68).

3.7 Intolerância religiosa

Em relação a intolerância Foucault (1970/2007, p. 39) alerta-nos que os discursos religiosos “não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos”, em que a educação constitui-se em política de modificação ou apropriação pelos seus saberes e os

poderes que se utilizam para manifestar-se (idem, p. 44). Hall (2003, p. 67) nos fornece o indicativo que o discurso da classe dominante insere-se no conceito de diferença, aqui compreendida como etnia quando nos referimos as características “culturais – língua, religião, costume, tradições, sentido de lugar – que são partilhadas por um povo” (HALL, 2006, p. 62).

Partimos da premissa que o não direito a liberdade religiosa (SILVA, J., 2010, p. 248) ao julgar as ideias como censuráveis (BOBBIO, op. cit.; p. 1246) em relação as Religiões de Matrizes Africanas seria a manutenção do racismo pelo poder utilizada desde o período do colonialismo (FOUCAULT, 1979/2007, p. 57).

Quando os representantes das Religiões de Matrizes Africanas alegam que a intolerância é marcada pela ausência do conhecimento da cultura africana e afro-brasileira, conforme se infere da fala do representante da Federação Brasiliense e Entorno de Umbanda e Candomblé (FBEUC):

Um dos fatores mais importantes que eu acho da intolerância religiosa é a falta de conhecimento específico, o preconceito muito grande em relação às práticas religiosas, mas vou falar especificamente das religiões mais africanas e esse desconhecimento, ele causa um preconceito muito grande e naturalmente a intolerância em relação aquela outra e a falta de respeito ao que você não conhece. De crianças acreditarem que na Umbanda, Candomblé se comem criancinha, se mata gente, utiliza cabeça, enfim várias práticas de bruxarias, as práticas religiosas negativas são sempre vinculadas as religiões de origem africana e afro-brasileira. Por conta dessa vinculação negativa de todas as imagens religiosas diferentes do cristianismo há uma aversão aquilo que é negativo, que não é bom, que faz mal, que não é o caso da Umbanda e do Candomblé. (Representante Sebastião)

De igual forma, o representante do Conselho Nacional de Umbanda (CONUB) em sua explanação:

Eu vou falar uma coisa para você, diria que isso é uma das coisas mais difíceis de se falar e de se discutir, porque nós na realidade vivemos um processo de intolerância religiosa constante no nosso país, um processo nas escolas, na rua, no dia a dia, no trabalho, em qualquer lugar.

A intolerância religiosa, ela cresce como cresce uma erva daninha e não há nada de fato que se faça para combater isso, não tem nada que de verdade os órgãos públicos consigam produzir no sentido de acabar com isso, lamentavelmente, cada dia que passa, a intolerância religiosa cresce e vai exilando aqueles que não são entre “entre aspas” da maioria, ou seja, que não professam a fé que se julga a melhor.

Nós estamos praticamente como aquele o fenômeno das favelas, aquele social das favelas do Rio, você começa a jogar o povo todo fora do centro do Rio de Janeiro, porque ali é um centro turístico, e a pobreza não poderia ser mostrada para aqueles que chegavam ao Rio de Janeiro.

O que está acontecendo como as religiões que não são confessionais e do eixo católico, protestante, nem diria abraamicas, porque as abraamicas o islamismo se inclui nas excluídas, é no eixo católico, protestante mesmo.

Nós estamos em guetos, cada vez mais apartados, você andava antigamente pela minha cidade, pela minha terra, São Paulo, você via muitos terreiros, templo de umbanda, templo de umbanda, templo de umbanda vovó não sei o que, templo de umbanda caboclo, hoje você não vê mais. Por que você não vê mais? Porque as pessoas tem medo de sofrer a violência e a intolerância religiosa. (Representante João)

Dessa forma, a regra geral em relação a formação dos profissionais e na construção do currículo da disciplina, dispõe que serão instadas a se manifestar os diversos segmentos religiosos, além do fato de serem observados os preceitos do ensino laico ministrado sem qualquer proselitismo, respeitando todas as crenças.

Pelas informações colhidas pelos representantes das religiões que seriam “ouvidas” informam que por não se encontrarem presentes no currículo ou mesmo na habilitação dos docentes, justificam que o “desconhecimento” reforça a intolerância.

Esse não conhecimento está alinhado à falta de estudos sobre a cultura africana e dos afro-brasileiros, eis que estão diretamente ligadas a conceitos racistas de valoração dos conhecimentos eurocêntricos, por via de consequência, desconstituindo as demais que nele não se enquadrem.

Ao se atribuir a ausência do preparo como motivo de fomentar a discriminação e a intolerância demonstra que não é combatida pelo Estado, quiçá, no campo educacional, uma vez que não se faz presente dentro da proposta curricular.

Igualmente, o temor de sofrer perseguições gera conflitos que devem ser resolvidos, quer pela atuação do Estado, ou mesmo em atividades individuais, esse receio não deve ser motivo justificado para o consentimento da intolerância.

A professora Conceição reconhece a intolerância religiosa aplicada as Religiões de Matrizes Africanas, quando assim se manifesta:

Eu acho que os meninos nem falam muito que tem, mas eles não comentam muito, justamente para não discriminar. Macumbeiro, é o que eles chamam infelizmente, e eu acho bonita.

Percebemos aqui que o praticante da religião, o “macumbeiro” é apregoadado de preconceitos implícitos, emprestando-lhe um sentido pejorativo, genericamente, liga-se o

indivíduo que pratica feitiço ou magia, nesse caso, adjetivando-lhe o termo.

Essa magia, costumeiramente, repassada nos meios comunicativos e na educação que tende a usar o adjetivo como forma de reforçar preconceitos, estereótipos e por derradeiro, em racismo.

É importante consignar que as religiões de origem africanas são exercidas por sacerdotes que tiveram sua formação através de conhecimentos que levam inclusive gerações (MAPOUIL, 1981).

Por sua vez, a professora Maria, de forma divergente, vislumbra a intolerância religiosa tão-somente aos alunos catequistas:

Eu acredito que sofre bastante preconceito aquelas pessoas que professam a sua fé, que dizem, que falam de Deus, é muito difícil você encontrar alguém que fale sobre e professe a sua fé não seja criticada porque a mídia não coloca isso com uma coisa bonita, e aí até os alunos que são meus catequizandos sofrem preconceito com isso, quando eles dizem que fazem catequese com a Tia Maria no sábado, os alunos riem, dizem: 'até sábado você encontra ela?' Até sábado encontra a Tia Maria. Então, eu acho que sofre preconceito sim. (Professora Maria)

Percebemos nesse momento que a formação profissional da docente é de cunho catequista, ou seja, seu treinamento foi destinado para o método de fé de sua religião, por outro lado, a falta de respeito dos demais alunos para com seus catequistas está baseada no conceito de que religião não possui o vínculo com o sagrado em tempos pretéritos.

Como se vê, os espaços destinados aos ensinamentos do cristianismo não é objeto de desconhecimento, por outro lado, em relação a da religiosidade afro-brasileira o representante da FBEUC, em sua opinião pessoal é contra a disciplina, senão vejamos:

Eu, Sebastião, na minha opinião não, acho que religião se ensina em casa, é uma questão muito íntima, familiar, pessoal, a escola é um espaço múltiplo, você deveria ter uma aula sobre antropologia ou sociologia, em que você englobasse a questão do religari, ligar a Deus ou a não a Deus, porque a pessoa tem opção de não acreditar em Deus, em não acreditar em religiosidade e a escola não seria espaço para isso não. (Representante Sebastião).

O mesmo ocorre com o representante do CONUB:

Na verdade, de uma forma muito tranquila, eu sou contra o ensino religioso, acho que não deveria existir esse tipo de coisa, até porque o ensino religioso ele acaba criando uma tentativa de se discutir questões religiosas quando a diversidade que existe de

religiões é muito grande, você nunca vai conseguir desenvolver uma matéria ou desenvolver, capacitar um professor, um docente que tenha condições de discutir a religião como um todo.

Então, eu preferiria que não houvesse o ensino religioso. Porque cada religião sabe como formar os seus projetos. (Representante João, quadro 1).

Veja-se que ambos os representantes são unânimes em propor a exclusão no campo da educação, notadamente, em razão da intolerância sofrida por esses dois segmentos religiosos ou mesmo pelo fato de não participarem explicitamente da elaboração do currículo.

Percebem que a disciplina tem como escopo o a discussão pelo viés da religião e a presença da cultura afro-brasileira é obrigatória, todavia, recusam-se a admiti-la como área de conhecimento, explicitamente, admitindo a intolerância.

Nesse aspecto, o racismo como objeto de discursos (Foucault, 1969/2007) são elementos pré-constituídos (MANINGUENEAU, 2006, p. 115), ou seja, o que se pretende trazer como pressupostos da intolerância religiosa necessitar saber a compreensão do racismo na disciplina .

Na visão da FBEUC ela é de forma explícita, sua que a exclusão da religiosidade afro-brasileira estar-se-ia diretamente ligada ao objeto da implementação da Lei 10.639/2003, quando lhe interrogamos se no Distrito Federal, as regras da lei são observadas:

Não, absolutamente, por não inserir a questão da religiosidade afro-brasileira. (Representante Sebastião).

Indagado, o representante da FBEUC sobre como se dá o racismo nas escolas, assim se manifestou:

A Lei 10639 é um mecanismo fabuloso, a partir do momento que você insere as questões da história do negro, da sua trajetória, a valorização da cultura afro, a valorização do negro você traz uma autoestima para população negra, para o jovem, para a criança negra e tendo em vista que você vai ter elementos positivos de negritude ao longo da história, você vai trazer um respeito dos não negros que de alguma forma ou vão se inibir ou deixar de ter o preconceito contra a raça negra, e dessa forma fatalmente você vai diminuir o racismo, a aversão alguém de outra raça, no caso, a raça negra. (Representante Sebastião).

Esse é o mesmo entendimento do representante do CONUB, em relação a Lei n. 10.639/2003:

Compreendem os representantes que a intolerância na disciplina poderia ser combatida se fosse cumprido conforme previsto na legislação uma Política Pública de Estado Antirracista, argumentando que por não ser aplicada no cotidiano escolar não produz efeitos concretos.

Porém, a questão da implementação quando não efetivada deve ser objeto de provocação dos(as) interessados(as), ou seja, pelas entidades religiosas que conhecem da existência de uma legislação protetiva, ocorre que seus pares nos segmentos que representam não acionam esses instrumentos.

Seria demasiadamente simples responder, então, o que falta a era uma formação em relações étnico-raciais que resolveríamos o problema, todavia, a implementação da Lei cuida-se de uma política afirmativa de valorização da cultura negra, como bem acentua Hall (2003, p. 77):

O Estado reconhece formal e publicamente as necessidades sociais diferenciadas, bem como a crescente diversidade cultural de seus cidadãos, admitindo certos direitos grupais e outros definidos pelo indivíduo. O Estado teve que desenvolver estratégias de redistribuição de apoio público (com programas de ação afirmativa, legislação que garanta igualdade de oportunidades, fundos públicos de compensação e um estado de bem-estar social para grupos em desvantagem etc), até mesmo para garantir a igualdade de condições tão cara ao liberalismo formal. Tem transformado em leis algumas definições alternativas do 'bem viver' e legalizado certas 'exceções' por razões essencialmente culturais.

Cultura negra, de qual Hall (idem, p. 323) define-a como local de contestação estratégica que nunca pode ser simplificada, uma vez que a cultura africana na história pedagógica do Brasil sempre esteve excluída do processo de reprodução da cultura legítima pela escola (BOURDIEU; PASSERON, op. cit.).

Vejamos então, como é que os docentes estão preparados para lidar com a Lei 10.639/2003 na disciplina Ensino Religioso, sabemos, que ambos os profissionais lograram sua habilitação para docência através de um "credenciamento", todavia, por se tratar de política pública os estudos das relações étnico-raciais, como são tratadas essas duas formas de aprendizado.

A professora Maria assim se expressa quanto à capacitação dos professores para trabalhar as relações étnico-raciais no Ensino Religioso a partir da Lei n. 10.639/2003:

Quase que não, porque eu acho que só é debatido essa questão racial de cuidados, de preconceitos, mas quando entra fundo de religiosidade, eu acho que não.

[...]

Não, nunca tomei conhecimento, nem noção como eles fazem.

Todavia, a mesma professora Maria manifestando-se quanto a única experiência em curso de treinamento sobre a legislação de combate ao racismo, disse:

Sim, foi muito bom, foi agora 06 de abril. Foi uma manhã toda de 08 às 12h.

[...]

[...] o que eu sei que eu participei semana passada, no dia 06 de abril de uma conferência afrodescendente, que foi o 1º Fórum para tratar as questões afrodescendentes.

[...]

Essa última a gente tem material, a gente recebe, esse fórum que eu participei eles falaram bastante, esse daí a gente tem conhecimento, trouxe aqui para a escola.

O mesmo é visto na fala da professora Conceição quando se expressa acerca da sua capacitação para no Ensino Religioso e as relações étnico-raciais:

Por enquanto não, estou atrás de material para isso, porque como eu estudo meus livros sobre as religiões que eu tenho equipado com o meu material.

[...]

Tive a intenção, mas eu não participei. Foi disponibilizado pela própria Secretaria.

[...]

Neste curso, por exemplo, que eu fiz de credenciamento, a única coisa que foi que falado foi a Nova Era, sobre Nova Era e mais nada. Aqui no DF não, tenho conhecimento próprio que eu tento passar.

Verifica-se que os(as) profissionais em educação devem ter formação contínua e as educação antirracista deve ser trabalhada em todo o currículo, e como se deveria ser realizado esse aprendizado, veja que por serem “credenciadas”, independentemente, do viés cristão católico de sua formação, a relações raciais são obrigatórias.

Todavia, a Secretaria de Educação quando, tacitamente, autoriza o “credenciamento” de profissionais para atuarem na disciplina, quando delega sua competência para esses locais, acolher que tenham cumprido a legislação, o que não é a verdade, caso contrário, não seria necessária uma Comissão instituída com os representantes dos vários segmentos religiosos e estatais.

Por outro lado, a competência para ministrar o curso de aperfeiçoamento na disciplina é da própria Secretaria de Educação, ou seja, não existe treinamento, capacitação ou mesmo a intencionalidade de trabalhar de forma contínua com as relações étnico-raciais, quer na disciplina Ensino Religioso ou em todo currículo da educação básica.

Veja que as docentes não possuem conhecimento teórico sobre as relações étnico-raciais na escola, pelo contrário, pelas suas informações não se trata de uma política contínua que possa ser vislumbrada como necessária, valendo-me da informação da professora Maria que fora realizada em apenas uma manhã de treinamento e em um único momento seu treinamento sobre relações raciais na escola.

Porém, apesar de alegarem que não possuem os docentes capacitação para trabalharem com racismo, preconceitos, estereótipos, ou mesmo discriminação, a professora Maria é capaz de identificar o significado do racismo, ao alegar que já presenciou a prática do racismo:

Já, inclusive com a minha filha, quando ela entrou, minha filha é mais parda, ela é negra, tanto é que ela passou pelas cotas da UNB, ela entrou na loja para pagar, uma loja famosa para olhar material e uma moça veio logo em seguida atrás dela, e tinha outras pessoas, mas a moça foi nela, ela se sentiu ofendida, foi até a gerente, nisso eu entrei e tomei a par da situação, mas nós não levamos adiante, lá mesmo houve uma conciliação, mas eu senti que a moça agiu com preconceito com a minha filha, ela foi você deseja alguma? está precisando de alguma coisa, você quer pegar alguma coisa?, para nós soou como preconceito racial, porque tinha outras pessoas brancas e ela foi diretamente na minha filha, por se tratar de uma loja de grife, ela sofreu esse preconceito. (Professora Maria)

Essa fala da professora representa muito bem os efeitos da prática do racismo, em primeiro momento, atribui a sua filha a cor “parda”, logo em seguida, como “negra”, ressaltando sua aprovação pelo sistema de cotas da Universidade de Brasília pelo simples fato de ser negra.

Nesse ponto, merece-nos uma atenção especial a fala da professora Maria, inicialmente, elas nos apresenta uma breve distinção entre o “pardo” e “negro”, que como bem acentua Larissa Viana (2007, p. 210), no Brasil colonial a identidade parda servia como contraponto aos africanos, livrando-os do estigma do “sangue impuro”, indicando um distanciamento da condição de africano, gerando, inclusive uma política pública educacional eugênica (BRASIL, 1934), cujos reflexos podem ser identificados pela fala da professora.

Outra informação expressa na mesma fala, diz respeito a aprovação pelo sistema de cotas se efetuar pelo único fato de ser “negra”, ocorre que o sistema de cotas das universidades constitui-se em ação afirmativa em razão do negro ser discriminado racialmente, de forma que não basta ser negro, necessariamente, tem de concorrer e ser aprovado no concurso do vestibular, como qualquer outro candidato, significando que a mesma não compreende a necessidade das políticas afirmativas.

Reconhece que o racismo se constitui em razão da cor, quando afirma que sua filha foi alvo de preconceito, como ela mesma afirmou “preconceito racial, porque tinha outras pessoas brancas”, então, reconhece o racismo, sabe identificá-lo de forma pontual, porém, não consegue identificá-lo no Ensino Religioso para com as Religiões de Matrizes Africanas, baseadas no mesmo sistema de discriminação em razão da origem africana.

O mesmo ocorre com a professora Conceição, que relaciona o racismo a cor, quando afirma:

Todo dia a gente vê, racismo, nomes pejorativos ‘pretinho’, ‘o pobre’, hoje mesmo eu tive um problema seriíssimo com um menino que mora aqui perto da escola, chamando a menina de pobre, humilhando.

[...]

A questão social, poder aquisitivo. Racismo de cor, direto, é direto a gente vê, no meio desses meninos de 10 a 15 anos aqui, tem demais. É combatido, mas ainda vê muito, até mesmo os pais tratam assim.

Porém, o racismo no ambiente escolar, apesar de ser ligado a cor continua-se evitando tratar diretamente do assunto, buscando novas formas de interpretação, senão vejamos, a observação da professora Conceição sobre o racismo na escola:

Começando pela formação de respeito, de amor, acabar com o *bullying*, as brincadeiras, isso tudo a gente vai fazendo com que o aluno pense um pouco mais se respeitando e respeitando Ao próximo, a partir do respeito a si próprio.

O que se vê é exatamente o não conhecimento e seus efeitos nos programas educacionais que geram enunciados como o das professoras que o racismo existe, porém, sua identificação na disciplina para com as Religiões de Matrizes Africanas não é reconhecido.

Outrossim, com o intuito de amenizar os discursos sobre o racismo, reiteradamente, transformam essas atitudes em *Bullying* como forma sutil de não admitir como verdadeiros a

existência do preconceito e a discriminação no ambiente escolar.

Essa intolerância, representada de forma expressa no racismo experimentado pelo representante das Religiões de Matrizes Africanas, especialmente da FBEUC, que por ser negro, vivencia no seu cotidiano essa experiência:

De vivência desde criança, você vive essa questão do racismo, desde uma não aceitação de um emprego, quando você tem uma formação, uma capacidade maior e o seu concorrente tem a pele clara, olhos claros, loiro, desde um olhar enviesado na rua de uma senhora quando você para ao lado dela, onde ela recolhe a bolsa, desde uma recusa de você entrar no banco na porta giratória, a qual a pessoa do seu lado detentora de metal, por exemplo, entra sem nenhuma restrição e você vê que a questão é visual, é racial mesmo, se há risco ou não daquela pessoa adentrar o banco, de aceitação nos meios políticos, por exemplo, por ser negro, por ser jovem, e não reconhecer como profissional graduado, pós-graduado, com experiência política, com experiência profissional e acadêmica, e fatalmente, em face de outras pessoas com menos potencial, com menos capacidade, ou com menos experiência, mas de pele branca, que são muito mais aceitos, muito mais ouvidos, respeitados, eu vejo isso no dia a dia, pessoa branca em alguns espaços quando se põe a falar ela tem muita mais atenção do que eu negro ou outro negro nos espaços. (Representante Sebastião)

Então como se preparar para lidar com a intolerância a partir do racismo dentro da disciplina, se por um lado os livros didáticos são produzidos por editoras de cunho cristão, conseqüentemente, para um viés católico, em uma tentativa de formar profissionais para o Ensino Religioso o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), promoveu um curso no ano de [2002] baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso daquela entidade.

O curso oferecido à distância, na época de sua edição, atribui ao FONAPER como instância nacional de articulação, e no Conselho de Ensino Religioso do Distrito Federal (CONER-DF) é a organização que vem subsidiando aquela entidade civil na formação da disciplina Ensino Religioso, do qual as Religiões de Matrizes Africanas estão presentes, como bem exemplifica o CONUB:

Bem o CONUB ele tem participado do CONER, que é um conselho que tem aí uma missão bastante árdua, bastante difícil procurando apoiar as ações que o CONER vai desenvolver. (Representante João)

Então, se as Religiões de Matrizes Africanas, diga-se, CONUB, em primeiro momento, apoiariam o CONER-DF e o mesmo estaria utilizando do material que utiliza para

formação de professores de Ensino Religioso pelo FONAPER, como seria esperada a habilitação dos profissionais na visão do CONUB:

Primeiro você precisa formar escolas que possam fazer isso. Eu, por exemplo, vejo que hoje, dentro das diversas religiões que a gente conhece, eu acho que as primeiras pessoas que deveriam dar aula de ensino religioso e formaram os docentes seriam os sacerdotes das diversas religiões, quer dizer isso é uma sugestão.

Na verdade, como eu te disse, desde que você passe do pressuposto que ensino religioso na minha visão, visão da Umbanda, não do CONUB, é algo que tem que contemplar o religare, a religião não estereotipada ou estigmatizada ou rotulada, católica, protestante, budismo, não, religião como um todo, ficaria difícil você formar um profissional que conhecesse tudo isso.

Acredito até que o ensino religioso pudesse se enveredar pela filosofia, e dentro da filosofia se discutir essa questão religiosa, mas hoje vejo muita dificuldade em se formar um docente, talvez matérias básicas, seriam: filosofia, pedagogia, psicologia, enfim, e um conhecimento de todas as religiões do máximo possível. Como nós temos um mundo onde a gama de seitas, de religiões existentes é muito grande, eu acho que é quase impossível você ter um profissional completo, historicamente, culturalmente, dentro de um conceito coletivo nosso o profissional vai sempre tender para um ensino confessional, o que é lamentável. (Representante João)

Pelo que se vê, os Parâmetros Curriculares do FONAPER poderiam atender aos objetivos explicitados pelo CONUB, porém o material disponibilizado pelo grupo de pesquisa ainda está encampado como parâmetro oficial, até porque em razão do seu caráter privado, outrossim, ainda carece da recepção das questões étnico-raciais.

Se compreende que deve haver uma abordagem filosófica que enveredasse pela diferenciação entre confessionalismo e ensino das religiões, hipótese em que o aponta como seria orientação metodológica do(a) professor quando assim se expressa João representante do CONUB:

Ele tem que ter licenciatura, com as matérias de núcleo básico como: psicologia, pedagogia, didática do ensino superior, enfim, essas matérias que são importantes e algumas complementares que vão dar a ele talvez uma pré-formação, eu não vou dizer formação porque aí fica muito difícil, estaria indo contra ao que eu acredito.

[...]

Ele precisa se orientar sempre uma metodologia que foque o aspecto da inclusão, ou seja, tentando mostrar para os alunos que a religião tem que ser essencialmente inclusiva, inclusiva.

Eu acho que esse é o ponto chave, infelizmente como eu volto a dizer para você acho que tudo isso é meio utópico hoje no nosso país, porque o que acontece é que nós temos formação de catequistas, aqueles antigos catequistas que ensinavam para gente, a primeira religião de todos nós foi a católica, estava no catecismo, ensinavam a bíblia, lamentavelmente a gente envereda por aí, a metodologia é aquela e você acaba excluindo tornando pagão, ou seja, instituído de qualquer tipo de sacralidade as outras religiões.

Então, a metodologia tem que ser essa, religião é algo que inclui e ponto. E a partir

daí você desenvolve o seu método de trabalho do ensino.

O reconhecimento por parte do representante de que os cursos de licenciaturas seriam os responsáveis pela habilitação dos profissionais que deveria está voltado para um ensino não católico, não catequético e que não fomente a discriminação consubstanciada em um modelo inclusivo.

Nesse ponto, sua fala apresenta a existência que o viés atual da disciplina é no sentido de que quando não se é cristão, seu inverso é pagão, e o sentido da palavra nos remete que àquele indivíduo que não reconhece a existência do evangelho, por via de regra não pode haver sacralidade em sua devoção, ou seja, estaria fora da disciplina.

Sebastião, representante da FBEUC assim se expressou quanto a formação dos docentes e a orientação metodológica:

De alguma forma, o Estado, através das universidades públicas, deveria criar uma disciplina, um curso específico sobre o ensino religioso de forma abrangente, filosófica, histórica, antropológica das religiões, e não ensinando religião em si.

[...]

Pelo o que nós temos conhecimento até hoje, o ensino religioso é aplicado através da metodologia e da prática de vivência do próprio professor. Então, é a forma como ele aprendeu religiosidade ele passa, repassa isso para a escola, esse que é o erro, porque ele vai aplicar os ensinamentos e as vontades da sua vivência, da sua doutrina religiosa.

E nesse ponto, ambos os representantes, do ponto de vista pessoal são contra o Ensino Religioso e de forma igualitária atribuem a competência estatal para a habilitação do profissional que irá lidar com a disciplina e fazem que a indicação se daria em cursos de licenciatura específicos.

Reconhecem que o(a) educador(a) exerce a função primordial e caso não tenha uma capacitação adequada será reprodutor tão-somente de conceitos religiosos através dos seus ensinamentos doutrinários.

Ocorre que para a formação dos profissionais o CONUB e FBEUC estão apoiando a criação do CONER, que se utiliza do material editado, pelo FONAPER, em que nossa análise ocorreu nos livros editados no exercício de 2002, destinado ao Curso de Extensão do Ensino Religioso.

Denota-se que o mesmo não contemplava a religiosidade afro-brasileira de forma

adequada, uma que não recepcionava temas como racismo, preconceitos, estereótipos, religiosidade afro-brasileira, valorização da cultura negra e história da África e dos afro-brasileiros, como bem enfatiza Botelho (2005, p. 100):

[...] que o racismo criou mecanismos sólidos para negação de valores e princípios negros afro-brasileiros, no campo educacional e na sociedade em geral, resultando em desconhecimentos, informações deturpadas e, principalmente, em preconceitos e discriminações.

O que se observa da fala dos representantes das Religiões de Matrizes Africanas está relacionado com os efeitos do racismo, que gera intolerância religiosa, pois não vislumbram, na espécie, a inclusão da religiosidade afro-brasileira como bem assevera o representante do CONUB:

Na minha opinião, eu falo agora pelo CONUB, eu falo por mim, não pelo CONUB, eu acho que nós estamos brigando contra um dragão muito grande a ser derrubado. Até porque nós já temos assinado uma concordata com o Vaticano, essa concordata diz o que o Brasil pretende com o ensino religioso, que nada mais é do que um ensino confessional. Então, o que o CONUB faz, o CONUB quer exatamente para se contrapor a essa imposição mostrar que ou você fala de todas ou você não fala de nenhuma. Então, essa é a nossa linha política de atuação. (Representante João)

O mesmo representante exemplifica a intolerância religiosa:

Então, aqui no DF é hipocrisia a pessoa falar que o ensino religioso vai ser um ensino onde vai se contemplar todas as religiões, mentira, nós sabemos que não, eu participei quando então governador Arruda fez a abertura dessa questão do ensino religioso lá em Taguatinga, onde ele despachava, e lá nós do CONUB fomos e o que aconteceu foi que no momento que ele compôs a mesa, do lado dele estava o bispo de Brasília, eu levantei, eu sentei, eu e o Roberto da Secretaria especial dos direitos humanos, só que ele muito vivamente pediu para que todos os sacerdotes se levantem para se identificar, quer dizer ficou claro para mim a predisposição dele de privilegiar o catolicismo, acabou, ele fez inclusive finalizou com um pai-nosso, fez com que todo mundo desse a mão, eu não sou reacionário, não sou radical a gente reza, mas me senti excluído, em função dessa postura, ainda bem que o Arruda saiu, se bem que não vai mudar muito. (Representante João)

Esses posicionamentos demonstram que os integrantes das diversas religiões são convidados a comparecerem as chamadas “reuniões públicas” que tem por objetivo apenas mostrar a interlocução política do administrador e não a efetivação das políticas públicas,

trata-se de um ato cuja marca está apenas no simbolismo da reunião.

O representante do CONUB é pontual, o Governador do Estado, em reunião destinada ao encontro dos diversos religiosos fez questão de se acompanhar do Bispo católico, inclusive, finalizando o evento com uma oração adotada de forma corriqueira pelos seus adeptos, sem qualquer receio de constranger os demais sacerdotes, afinal, o encontro foi laico e sem gerar benefícios senão os que já é de conhecimento explícito.

Para tanto, o receio da participação religiosa afro-brasileira é acentuada pelo representante da FBEUC, quando indagado da prática, atualmente, vinculada as escolas:

A Federação não tem conhecimento dessa prática, mas eu acredito que seja extremamente prejudicial, tendo em vista, que boa parte das religiões não tem uma organização contundente para poder fazer essa participação junto a Secretaria de Educação. Então, mais uma vez nós vamos incorrer no erro no predomínio das religiões majoritárias, na inclusão da sua doutrina religiosa nas escolas públicas para todos os alunos. (Representante Sebastião)

Ora, o Projeto Pedagógico da escola deve ouvir as diversas manifestações religiosas, além da comunidade escolar, como se vê, a não houve a participação dos representantes no currículo a ser obrigatoriamente adotado em cada instituição de ensino.

Veja-se que o Ensino Religioso dentro da unidade educacional é ministrado de acordo com os paradigmas da comunidade, todavia, sem qualquer manifestação das políticas educacionais antirracistas ou a ciência dos demais envolvidos.

Isso é no mínimo incoerente, se a escola alega que está cumprindo a legislação ao ministrar uma disciplina na parte diversidade do currículo, sendo em que as demais religiões deverão ser convidadas para análise do material, ou mesmo, como a Secretaria de Educação permite tal atitude sem qualquer proposta devidamente reconhecida pela administração.

Esse processo, quando permite que os educadores “Credenciados” possam ofertar junto as suas unidades educacionais em sua Proposta Pedagógica um Ensino Religioso que não reconheça a diversidade religiosa, gera intolerância, pois impede os demais grupos na efetiva participação.

Nesse contexto, os atuais livros didáticos reforçam a assertiva do representante da FBEUC para o ensino pelo viés cristão, como por exemplo a obra editada pela FTD, no ano de 2009, quando em sua página 7 diz:

haverá um uso maior da Bíblia, de acordo com a reflexão mais elaborada que a criança é capaz de fazer agora. É uma inicial ao uso do livro sagrado dos cristãos, na interpretação atualizada que é incentivada pelos bons biblistas. Continuaremos citando também outras religiões, como preparação para o diálogo respeitoso que deve haver entre diferentes tradições de fé. (CRUZ, Therezinha M. L. da. **Descobrimos novos caminhos**: ensino religioso. 4º ano, 3ª Série. Encarte Livro da Família. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção descobrimos novos caminhos, 2009).

Analisamos, ainda, como seria a participação das diversas entidades religiosas na construção de uma disciplina que respeitasse a diversidade religiosa, uma vez que o comando da lei determina a participação de todos os seguimentos quando da elaboração das orientações curriculares além de participação na Comissão encarregada dos estudos que subsidiariam o Distrito Federal.

Pelas palavras do representante do CONUB, as tentativas de uma entidade civil representante das diversas religiões não seriam suficientes:

[...] acho que o ensino religioso não deveria existir porque você está indo para um caminho que não vai levar a nada, você está criando uma grande arapuca que a igreja católica armou, não sou algoz da igreja católica, pelo contrário, eu apenas analiso os fatos, sou um pesquisador e sou uma pessoa que gosta de pensar. Pensando, a gente ver que isso é uma arapuca que a igreja católica criou porque no fundo o ensino religioso, essa discussão toda, esse desgaste de CONER aqui, CONER dali, não vai dar em nada, o que vai se ensinar, na verdade, ensino confessional, é um catecismo institucionalizado nas escolas. (Representante João)

Essa entidade civil (CONER) seria o provável representante dos grupos religiosos, apesar da ausência da FBEUC no ato de sua fundação, o grupo ao assumir essa condição caso não venha a recepcionar as questões antirracistas em seus encaminhamentos, não haverá como prosperar qualquer proposta.

Ou seja, o representante reconhecer que se a legislação educacional prevê um ensino laico, porém, os grupos quando se organizam também serão levados a uma postura da disciplina como confessional sobre a forma cristã.

Necessário, então, seria compreender se a diversidade religiosa encamparia as Religiões de Matrizes Africanas, como acentuado pelo representante do CONUB:

Não, jamais, jamais é uma palavra muito forte, eu diria que é muito difícil que ele consiga fazer isso [...]. A diversidade rito-litúrgica das religiões, fico puxando brasa para a sardinha da umbanda, a umbanda tem um rito-litúrgico muito grande, o que

não quer dizer que é ruim, porque natureza diversa e ela é harmônica convive bem, diversidade para mim é algo que leva a unidade. Então, acho que é muito difícil, a pergunta é difícil de se responder a medida que como vou conseguir fazer isso dentro do contexto que vivo hoje.(Representante Sebastião)

Esse enunciado demonstra que a inserção da religiosidade afro-brasileira seria prejudicada pelos próprios seguimentos ao argumento da complexidade dos cultos, quer seja a Umbanda, Candomblé, Tambor de Mina, Xangô, Batuque em seus diversos ritos.

Porém, o respeito a diversidade, quando do chamamento para se discutir currículo é no sentido de se abster das práticas que julgam como incorretas as diversas manifestações religiosas no sentido de ficar patente que cada religião possui uma história na formação da cultura.

No mais, quando o representante do CONUB fala da Umbanda, apesar da complexidade litúrgica, em face da existência de um Curso de Teologia Umbandista em pleno funcionamento seria argumento suficiente para vê-la inserida nas orientações curriculares, independentemente, de como se organiza seus rituais.

Ou seja, o próprio representante do CONUB verifica que sem o reconhecimento expresso dos segmentos religiosos afro-brasileiros na construção da disciplina não há valorizar a diversidade cultural brasileira.

Se por um aspecto a legislação não é recepcionada na disciplina quando convida diversas religiões para se manifestar sobre os conteúdos, por sua vez, os atuais modelos de formação não recepcionam as matrizes religiosas africanas.

Como afirma Foucault (1970/2007), os sistemas de manutenção do poder se operacionalizam através dos discursos, os enunciados dos atores sociais envolvidos corroboram a ausência em todo o processo de curricular da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, a pesquisa não tem como objetivo esgotar o tema, pelo contrário, busca trazer à tona a discussão sobre a inclusão da religiosidade africana e afro-brasileira na disciplina Ensino Religioso, especialmente, no que tange ao combate ao racismo e a intolerância religiosa em razão da obrigatoriedade do ensino da Cultura e História da África e dos Afro-brasileiros.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar a prática do racismo cultural e institucional no Ensino Religioso em relação às Religiões de Matrizes Africanas no Distrito Federal, como se encontra atualmente e de que forma são selecionados(as) seus docentes, bem como se contempla a diversidade religiosa brasileira.

Na Introdução do trabalho demonstrei meu interesse em trazer para o campo da discussão teórica a participação da religiosidade afro-brasileira nos diversos segmentos da sociedade brasileira, para tanto, fomos pioneiros no pronunciamento da inclusão do sacerdócio religioso afro-brasileiro no campo da assistência religiosa militar, em que apesar de não haver sido garantido essa participação trouxemos à baila o tema.

Do mesmo modo, em recente manifestação do Conselho Nacional de Educação, em Parecer aprovado pela Câmara de Educação Básica, em setembro de 2010 a partir de nosso questionamento sobre práticas de racismo no âmbito educacional do Distrito Federal, especialmente, em relação à obra de Monteiro Lobato, logramos obter parecer favorável para que no Distrito Federal utilize de material didático que não se coadune com Políticas Públicas antirracistas.

Assim, consubstanciado no conhecimento teórico fundamentado nos estudos dentro do Grupo de Pesquisa em Pós-Graduação no campo das Relações Étnico-Raciais, proporcionou esse aprimoramento, conseqüentemente, na capacidade teórico-metodológica para fomentar os mecanismos para o desenvolvimento de Políticas Públicas Antirracistas.

Desse modo, demonstrando que o combate ao racismo, a intolerância religiosa, o preconceito e a discriminação podem e devem ser repelidos dentro do sistema educacional brasileiro, quer por ações individuais, como também através de estudos científicos objeto da presente dissertação de mestrado.

Na primeira parte do trabalho, buscamos demonstrar que a religiosidade afro-brasileira no campo da Educação possui referencial teórico, suficientemente, capaz de suprir quaisquer lacunas que porventura aleguem como inexistentes para sua exclusão, uma vez que a identidade cultural afro-brasileira preserva-se com maior exatidão no espaço mítico das Religiões de Matrizes Africanas.

Discursos de pluralidade religiosa, que não reconheçam a religiosidade afro-brasileira, a nosso ver, não se justificam, eis que a cultura afro-brasileira faz parte do patrimônio nacional cultural, sua defesa e participação é fato que deve estar presente nas Políticas Públicas Educacionais, devendo o Estado fazer cumpri-la de forma inequívoca.

Dentro dessa concepção de Política Pública de Estado e de Governo, necessário que se faça uma releitura das políticas educacionais excludentes das Religiões de Matrizes Africanas no processo de construção da disciplina, na formação de docentes capacitados(as) para reconhecer as identidades dentro das diferenças culturais.

Percorremos a trajetória do Ensino Religioso e sua relação com as Religiões de Matrizes Africanas na história da Educação brasileira, pautando-se no ordenamento jurídico da disciplina e da situação do negro na história, bem como na posição ocupada pela religiosidade africana e afro-brasileira na sociedade colonial até contemporaneamente.

Na história do Ensino Religioso no Brasil, ainda no período colonial, vigorava a escravidão moderna, baseados em conceitos religiosos, científicos e jurídicos, excluindo de qualquer possibilidade o reconhecimento das Religiões Africanas e Afro-brasileiras, uma vez o Ensino Religioso teve a função de conversão e ensinamento da fé católica.

Já no tempo do Império, o Brasil escravocata, reafirmou o Padroado no Brasil e tornou-se oficialmente Católico, nesse contexto a religiosidade africana e afro-brasileira permaneceria proibida, restringida e perseguida, garantindo liberdade religiosa tão-somente aos cristãos não católicos brancos europeus aqui residentes.

Com a implantação da República, com o fim do Padroado no Brasil, as Religiões de Matrizes Africanas ainda permaneceram fora do sistema educacional brasileiro, pois estavam legalmente proibidas de serem exercidas, outrossim, vigia nesse tempo as teses científicas eugênicas que iriam se manifestar em Políticas Públicas Educacionais a partir de 1934.

Em razão da mobilização dos movimentos negros, somente a partir de 1988, com a criminalização do racismo no texto constitucional, que se vislumbrou a possibilidade de

inclusão das Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso, uma vez que a cultura afro-brasileira passou a fazer parte da proteção cultural material e imaterial brasileiro.

Porém, somente em 2000, após 500 (quinhentos) anos do descobrimento do Brasil, foi que o Estado Brasileiro pela primeira vez reconheceu oficialmente o sacerdócio religioso afro-brasileiro, demonstrando que as práticas de racismo e intolerância religiosa em desfavor das Religiões de Matrizes Africanas permeiam a sociedade contemporânea, assim, pesquisas capazes de demonstrar de forma pontual formas de racismo são necessárias, urgentes e atuais.

No contexto atual brasileiro, o Ensino Religioso é definido como de matrícula facultativa e de oferta obrigatória no ensino fundamental das escolas públicas, atualmente, os Estados brasileiros estão implementadas de forma confessional, interconfessional e história das religiões.

Entenda-se confessionalidade, interconfessionalidade ou mesmo história das religiões sem a presença específica das Religiões de Matrizes Africanas na construção do currículo da disciplina ou na formação dos docentes, fato que se iniciou durante todo o período colonial e se estendeu na República, no Estado Novo, na Constituição Cidadã e na atual formação dos docentes dos nos cursos de Licenciatura ou Bacharelado.

No Distrito Federal, atualmente, o Ensino Religioso é de matrícula facultativa de oferta obrigatória no ensino fundamental e médio, “respeitando” a diversidade cultural religiosa brasileira, vedando-lhe qualquer forma de proselitismo.

Nesse tocante, a inclusão das Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso é inexistente e não contemplada nos currículos da disciplina, na formação dos docentes, nos conteúdos didáticos, cujos ensinamentos estão delineados sob o viés cristão e catequista, sem qualquer alusão às práticas antirracistas.

A diversidade cultural religiosa prevista no Ensino Religioso, como Política Pública de Estado e de Governo, em que se insere o texto disposto na Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional, especialmente, em relação ao ensino da Cultura e História da África e dos Afro-brasileiros, previstos no artigo 26-A é de caráter obrigatório e permanente, além da necessidade de manifestação dos diversos segmentos religiosos brasileiros.

Essa exigência gera conflitos entre a religiosidade afro-brasileira no Ensino Religioso, notadamente, no que pertine aos dados censitários, argumento comumente utilizado pelos gestores públicos para justificar a pouca atenção destinada as Religiões Afro-brasileiras, por

via de regra, excluindo políticas antirracistas e perpetuando o racismo.

No Brasil, o racismo e a intolerância em desfavor das Religiões de Matrizes Africanas desde o período colonial estão apoiados em conceitos religiosos, teorias científicas eugênicas e no ordenamento jurídico excludente para com o negro, explicitando a manutenção do poder e da ideologia das religiões majoritárias, que se utiliza do sistema do Estado.

Atualmente, a presença religiosa africana e afro-brasileira no Ensino Religioso far-se-á necessária para combater ao racismo e a intolerância religiosa no processo educacional como Políticas Públicas afirmativas.

Se existe a obrigatoriedade de oferta nas escolas públicas do Ensino Religioso, devemos antes percebê-la a quem destina, se está sendo delineada como um direito ao aluno religioso, portanto, a formação docente será para esse(a) aluno(a) religioso, que deverá abranger os cursos de licenciatura e bacharelado, devendo recepcionar sobre as relações étnico-raciais, contemplar práticas antirracistas em todo o currículo da educação básica, sob o risco de perpetuarmos práticas de racismo no ambiente escolar, como forma de manutenção das ideologias dominantes desde o período do descobrimento.

A pesquisa demonstrou que os professores(as) não são capacitados(as) para vislumbrarem o racismo, a intolerância religiosa, o preconceito para com o negro e com a religiosidade afro-brasileira, levando os grupos religiosos a apontarem de forma precisa a intolerância baseada em práticas racistas dentro do ambiente escolar.

A mesma reprovação deve ser apontada em relação ao material didático utilizado na formação dos profissionais do Ensino Religioso atuantes na disciplina nas escolas públicas do Distrito Federal, imperioso que se faça esse alerta, no que se refere aos livros didáticos editados sob à égide da Constituição de 1988 até o ano de 2003, uma vez que estavam destinados aos estudos bíblicos católicos e confessionais.

Esses livros conceituavam as Religiões de Matrizes Africanas apregoando-lhes características de inferioridade em relação à origem africana, inclusive, justificando o processo de escravidão dos negros como forma de salvação através do cristianismo, trazendo no corpo de seu conteúdo racismos culturais de forma explícita.

Em relação aos livros editados após 2003, que serão utilizados como paradigma para as edições do Plano Nacional do Livro Didático, em razão da recente inclusão do Ensino Religioso na parte comum do currículo, os mesmos destinam-se as religiões cristãs, todavia,

sem o reconhecimento das Religiões de Matrizes Africanas como mantenedoras da cultura religiosa afro-brasileira, sem incluir temas como racismo, preconceito, discriminação, não contemplarão a inclusão do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira.

Esse modelo religioso e institucional de exclusão das religiões não majoritárias no Ensino Religioso, em especial na formação e capacitação de seus docentes, quando trata a religiosidade Africana e Afro-brasileira não como religião, representa a afirmação da cultura legítima em detrimento das demais no campo da Educação.

No Distrito Federal, que à época de nossa pesquisa, completava 50 (cinquenta) anos de sua inauguração, é um exemplo jovial das relações históricas de poder na estrutura religiosa brasileira, na chamada Esplanada dos Ministérios, próximo as três esferas da administração pública Federal, o Palácio do Planalto, o Congresso Nacional e o Supremo Tribunal Federal, existe um símbolo dessas relações.

Esse símbolo, a Catedral de Brasília, em seu interior, possui para todos que visitam Brasília, a Cruz que representa a primeira missa celebrada no Distrito Federal, objeto do mesmo ritual religioso ocorrido em 1500 com a chegada dos Portugueses, em que o Brasil entra para a história da “civilização ocidental cristã” que condenou os negros à perpetua escravidão.

Se durante cinco séculos (1500-2003) a religiosidade Africana e Afro-brasileira esteve ausente no Ensino Religioso, nos dias atuais, no campo das Políticas Públicas para o combate ao racismo, sua presença se faz obrigatória, valho-me do entendimento de que o mesmo sistema de poder que lhe impediu seu acesso criou mecanismos que podem e devem ser utilizados como forma de resistência.

Nesse diapasão, o racismo institucional, aqui definido pelas leis e costumes, está sobejamente demonstrado na história do Ensino Religioso desde o período colonial até os dias atuais, sem qualquer receio de afirmar que esse se exerce na disciplina de forma livre e consciente nos gestores educacionais brasileiros e distritais.

Tal assertiva é comprovada pela existência de 152 (cento e cinquenta e dois) docentes habilitados(as) para ministrar a disciplina Ensino Religioso no Distrito Federal, que tiveram como único requisito de investidura nessa função pública junto a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, o Curso de “Credenciamento” que não contemplava a diversidade religiosa brasileira, quiçá, as Religiões de Matrizes Africanas.

Quanto ao racismo cultural, está demasiadamente demonstrado ao se negar o direito ao reconhecimento da diversidade religiosa cultural Africana e Afro-brasileira no Ensino Religioso, utilizando-se do sistema de poder que se operacionaliza através do racismo institucional, quando transmite valores culturais brancos e ocidentais em desfavor da identidade cultural negra, especialmente, na Educação.

Nesse sentido, a Comissão Conjunta Permanente para o Ensino Religioso (CCPER) criada em 2008, cuja função era nortear a Educação do Distrito Federal no que tange à diversidade religiosa trata-se de mais um grupo de trabalho que não está livre do jogo do poder, por não contemplar o reconhecimento da identidade cultural religiosa brasileira, ou mesmo apresentar qualquer proposta significativa de trabalho para “ouvir” as diversas organizações religiosas .

Cumpre-nos asseverar que as Políticas Públicas educacionais para relações Étnico-Raciais é um direito público subjetivo que não pode ser subestimado que visa o efetivo exercício da igualdade, sujeitando-se todos ao ilícito penal previsto em lei, do crime de responsabilidade, de improbidade administrativa, contra o patrimônio cultural, além das normas gerais do direito financeiro público.

É importante salientar o descumprimento desses princípios, sobejamente demonstrado no corpo da pesquisa não é uma atitude isolada, ou mesmo ignorada pelos gestores públicos, constitui-se em um reflexo da teoria do branqueamento impostos aos negros após o processo abolicionista que ignora o racismo, transforma-o em senso comum, perpetua sua manutenção, uma vez que não é objeto de sanção.

Se por um lado, a pesquisa em comento tem o poder de alertar os gestores educacionais do Distrito Federal sobre as práticas de racismo na disciplina Ensino Religioso, uma vez que nossa pesquisa é por interesse da administração distrital, por outro lado, constitui em peça norteadora para se alcançar o desiderato de uma política antirracista.

Iniciativas dos grupos organizados como a Federação Brasiliense e Entorno de Umbanda e Candomblé, o Conselho Nacional de Umbanda, tem-se mostrado como um passo inicial no sentido de alcançar o reconhecimento da religiosidade no Ensino Religioso, ou mesmo de manutenção das identidades como marca de traços culturais afro-brasileiros.

Esses grupos, que possuem legitimidade para atuarem diretamente no processo de construção da disciplina, na formação dos(as) professores(as), não podem ficar silentes aos

mecanismos que tolhem as manifestação religiosas afro-brasileiras no Ensino Religioso, quer na esfera Distrital como em toda a nação brasileira.

Se, no campo da Educação Distrital, se pratica, em tese, o racismo cultural, institucional e individual, necessariamente, o estudo e a valorização da cultura africana e afro-brasileira dentro do Ensino Religioso tratar-se-á de mecanismo de combate a intolerância religiosa, nesse processo, reconhecer as Religiões de Matrizes Africanas como aptas a participarem da construção da disciplina é fato indiscutível.

Sem a valorização e o respeito às Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso e no Ensino da Cultura e História da África e dos Afro-brasileiros não prevalecerá o dispositivo legal na preservação e valorização da cultura.

GLOSSÁRIO

Angola – nação de candomblé de origem banto

Batuques – nação religiosa no Rio Grande do Sul

Candomblé – nome genérico das religiões de origem africanas que possuem iniciação

Congo-angola - nação de candomblé de origem banto

Congo-munjolo - nação de candomblé de origem banto

Congo-cabinda - nação de candomblé de origem banto

Quimbundo – língua de origem banto

Quicongo - língua de origem banto

Ewe-fon – língua falada pela nação Jeje no Brasil; *éwé* constitui-se na língua mais importante ao sul do Benin

Inquice – designação das divindades de origem banto

Ijexá – antiga nação de origem iorubá na Bahia

Jeje – designação genérica dos africanos falantes da língua ewe-fon

Jeje mina – nação de candomblé de origem jeje

Jeje-mundubi – nação de candomblé de origem jeje

Jeje-mahi -- nação de candomblé de origem jeje

Jeje-mina – nação de candomblé que se utilizam da língua de origem iorubá e ewe-fon nos rituais

Língua-de-santo - Língua ritual baseada em um sistema lexical de diferentes línguas africanas que foram faladas no Brasil e que se supõe seja aquela falada pelas divindades

Mina-savalu – nação de candomblé de origem jeje

Nagô-queto – designação de nação candomblé de origem iorubá

Nagô-muçurumim - antiga nação de origem iorubá na Bahia

Nagô-tadô - – antiga nação de origem iorubá na Bahia

Nagô-vodunce – não culto de origem iorubá, ligados cultos de fala litúrgica de origem iorubá, em que se encontraria o candomblé e o xangô de Pernambuco

Orixás – divindades cultuadas nos candomblés de nações de origem iorubá

Povo-de-Santo – praticantes das religiões de matrizes africanas

Queto – nação de Candomblé de origem iorubá

Terecô ou Tambor da Mata – designação das religiões de matrizes africanas na cidade de Codó no Maranhão

Tambor de Mina – Religião de origem africana praticada na região norte do país, especialmente no Maranhão

Umbundo – língua de origem banto

Vodum – designação das divindades jejes

Vodunze - sacerdotisa do culto aos Voduns no Tambor de Mina do Maranhão

Xangô de Pernambuco – religião de matriz africana praticada em Recife

REFERÊNCIAS

- AITH, Fernando. Políticas públicas de Estado e de governo: instrumentos de consolidação do Estado Democrático de Direito e de promoção e proteção de direitos humanos. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.) **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 217-246.
- ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. 2006. **Liberalismo Político, Constitucionalismo e Democracia: a questão do ensino religioso nas escolas públicas**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- ALKIMIM, Tania; PETTER, Margarida. Palavras da África no Brasil de ontem e de hoje. In: Petter, Margarida; Fiorin, José Luiz. (Orgs.). **África no Brasil: a formação da Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 145-178.
- ALVAREZ, Gabriel Omar. **Tradições Negras, políticas brancas: previdência social e populações afro-brasileiras**. Brasília: Ministério da Previdência Social – MPS, 2006. (Coleção Previdência Social. Série Especial; v. 2).
- ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa na Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 21-31. Trabalho não publicado.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África brasileira: geografia e territorialidade. **Revista Palmares Cultura Afro-brasileira**, Brasília, ano V, n. 5, p. 56-68, agosto 2009.
- ARAÚJO, Maurício Azevedo. 2007. **Afirmando a Alteridade Negra e Reconhecendo Direitos: As religiões de matriz africana e a luta por reconhecimento jurídico – repensando a tolerância e a liberdade religiosa em uma sociedade multicultural**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE de 1988**. Atas das Comissões. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/publicacoes/anais/constituante/sistema.pdf>> Acesso em: 15 janeiro.2010.
- AYOH'OMIDIRE, Félix. **Akògbádùn: abc da língua, cultura e civilizações iorubanas**. Salvador: EDUFBA/CEAO, 2004.
- BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: UNESCO. **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática, 1982, p. 181-218.
- BARRIO, Angel-B. Espina. **Manual de antropologia cultural**. Tradução Mário Hélio Gomes de Lima. Recife: Editora Massangana, 2005. Reimpressão.
- BARROS, José Flávio Pessoa de Barros. **O segredo das folhas: sistema de classificação de vegetais no candomblé jêje-nagô do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas: UERJ, 1993.
- BARROS, José Flávio Pessoa de; NAPOLEÃO, Eduardo. **Ewé òrìsà: uso litúrgico e terapêutico dos vegetais nas casas de candomblé jêje-nagô**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

- BARROS, Sulivam Charles. **Brasil Imaginário: umbanda, poder, marginalidade social e possessão**. Tese (Tese de Doutorado) – Instituto de Ciências Sociais – Sociologia, Universidade de Brasília, 2004.
- BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFFERNART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. Tradução Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil: contribuição a Uma Sociologia das Interpenetrações de Civilizações**. Tradução de Maria Eloisa Capellato e Olívia Krahenbuhl. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, Editora da Universidade de São Paulo, 1960/1971, v. 1.
- _____. **As Religiões Africanas no Brasil: contribuição a Uma Sociologia das Interpenetrações de Civilizações**. Tradução de Maria Eloisa Capellato e Olívia Krahenbuhl. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, Editora da Universidade de São Paulo, 1960/1971, v. 2.
- _____. **O Candomblé da Bahia: rito nagô**. Tradução Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. O encontro entre deuses africanos e espíritos indígenas. In: _____ **O sagrado selvagem e outros ensaios**. Tradução Dorothée de Bruchard; revisão técnica Reginaldo Prandi. São Paulo: Companhia das Letras, 1975/2006, p. 218-235.
- BERNARDO, Teresinha. **Negras, mulheres e mães: lembranças de Olga de Alaketu**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- BETHELL, Leslie. **A abolição do comércio brasileiro de escravos: a Grã-Bretanha, o Brasil e a questão do comércio de Escravos 1807 – 1869**. Coleção Biblioteca Básica Brasileira. Senado Federal: Brasília, 2002.
- BOAVENTURA, Edivaldo. A Educação na Constituinte de 1946: comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. São Paulo: Campinas, Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação) p. 191-199.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Tradução Carmen C. Varriale et ai. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 13 ed. 2009. Reimpressão. V.2
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 2006.
- BONVINI, Emilio. Línguas africanas e português falado no Brasil. In: Petter, Margarida; José Luiz (Orgs.). **África no Brasil: a formação da Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 15-64.
- BOTELHO, Denise Maria. 2005. **Educação e Orixás: processos educativos no Ilê Axé Iya Mi Agba**. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Tradução: Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 1979/2008. Reimpressão.
- _____. Gênese e estrutura do campo religioso. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 1967/2007, p. 27-98. Reimpressão.

_____. Sistemas de Ensino e Sistema de Pensamento. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 1967/2007, p. 203-229. Reimpressão.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970/2008.

BRAGA, Julio. **Na Gamela do Feitiço**: repressão e resistência nos candomblé da Bahia. Salvador: EDUFBA, 1995.

BRAGA, Pedro. **Ética, Direito e Administração Pública**. 2ª ed. Brasília: Senado Federal, 2007.

BRAGA, Reginaldo Gil. **Batuque Jêje-Ijexá em Porto Alegre**: a música no culto aos orixás. Porto Alegre, FUMPROARTE, Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre, 1998.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 25 maio 2009.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 25 maio de 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Dispõe sobre a aprovação do Regulamento do ensino primário e secundário do município da Côrte. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=79851>>. Acesso em: 15 junho 2009.

BRASIL. Decreto n. 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. Dispõe sobre a criação dos cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Côrte. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=70197>>. Acesso em: 15 junho 2009.

BRASIL. Decreto n. 2.710, de 4 de agosto de 1998. Dispõe sobre a criação da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno – RIDE. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=149743>>. Acesso em: 20 julho 2009.

BRASIL. Decreto Legislativo n. 698, de 8 de outubro de 2009. Dispõe sobre a aprovação do texto de Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídica da Igreja Católica no Brasil. Publicado no Diário Oficial da União, Seção 1, n. 193, p. 9.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). **Lei de diretrizes e bases da educação**. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Dispõe sobre alteração da Lei n. 4.024, de

20 de novembro de 1961, dispondo sobre a competência do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=142301>>. Acesso em 20 julho 2009.

BRASIL. Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a inclusão no currículo da Rede Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=236171>>. Acesso em: 20 julho 2009.

BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=256903>>. Acesso em: 20 julho 2009.

BRASIL. Lei n. 12.288 de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <<http://www.portaldainigualdade.gov.br/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf>>. Acesso em 25 julho 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Do parecer que dispõe sobre a formação de professores para o ensino religioso na escola pública do ensino fundamental. Parecer CP/CNE 05/1997, de 11 de março de 1997. Relator: Conselheiro João Antônio Cabrail de Monlevade e José Arthur Giannotti. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0597.pdf>>. Acesso em: 18 julho 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Resolução CEB n. 2, de 07 de abril de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 15 novembro 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Do parecer que dispõe sobre a carga horária do ensino religioso no Ensino Fundamental. Parecer CP/CNE 16/98, de 01 de junho de 1998. Relator: Conselheiro Kuno Paulo Rhoden. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb016_98.pdf>. Acesso em: 18 julho 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Do parecer que dispõe sobre a formação dos professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Parecer n. 97/1999, de 06 de junho de 1999. Relator: Conselheiro Eunice Durham. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf>. Acesso em 19-7-2009. Acesso em: 18 julho 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Do parecer que dispõe sobre os cursos superiores de Teologia. Parecer n. 241/1999, de 15 de março de 1999. Relatores: Conselheiros Eunice Durham, Lauro Ribas Zimmer, Jacques Velloso e José Carlos Almeida da Silva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces241_99.pdf>. Acesso em 27 julho 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação

Superior. Do Parecer que dispõe sobre o indeferimento do curso de Ciências da Religião, licenciatura, da Faculdade de Minas. Relator: Conselheiro Antônio Caruso Ronca. Parecer n. 1/2009, de 28 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces01_09.pdf>. Acesso em 10 outubro 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Da Resolução que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso em 19 julho 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Relatora: Nilma Lino Gomes. Parecer CNE/CEB n. 15/2010, de 01 de setembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866>. Acesso em 15 setembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. Consultoria Jurídica. Dispõe sobre direito previdenciário do Ministro de Confissão Religiosa. Parecer n. 2.315. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/60/2000/2315.htm>>. Acesso em 15 setembro 2009.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: _____ (Org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 01-50.

CACCIATORE, Olga Gudolle. **Dicionário de Cultos Afro-brasileiros**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

CAPELLARI, Marcos Alexandre. 2001. **Sob o olhar da razão: as religiões não católicas e as ciências humanas no Brasil (1900-2000)**. São Paulo. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CAMARGO, Maria Thereza Lemos. **Plantas medicinais e de rituais afro-brasileiros II: um estudo etnofarmacobotânico**. São Paulo: Ícone, 1998.

CAMPOS, Maria José. **Arthur Ramos: luz e sombra na antropologia brasileira: uma versão da democracia racial no Brasil nas décadas de 1930 e 1940**. Rio de Janeiro: Edições Biblioteca Nacional, 2004.

CARNEIRO, Edson. **Candomblés da Bahia**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Religiões Brancas e Negros Bantos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

CARNIATO, Maria Inês et ali. **Expressões do Sagrado na Humanidade: 6ª série: subsídio do educando**. São Paulo, Paulinas, 1993.

CARNIATO, Maria Inês et ali. **Nossa opção religiosa: 8ª série: subsídio do educando**. São Paulo, Paulinas, 1993

- CARON, Lurdes. **Políticas e Práticas Curriculares:** Formação de professores de Ensino Religioso. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CARVALHO, José Jorge de. **Cantos sagrados do xangô do Recife.** Brasília: Fundação Cultural Palmares, 1993.
- CASHOMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** Tradução de Dinah Klevej. São Paulo: Summus, 1996/2000.
- CASTELLO, José Aderaldo. **A Literatura Brasileira:** Origens e Unidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia:** um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, TOPBOOKS, 2001.
- CAVALCANTI, Pedro. As seitas africanas no Recife. In: Congresso Afro-Brasileiro. Estudos Afro-brasileiros. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1937/1988, v. 6, p. 243-257.
- CAVALLEIRO, Eliane. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativas na Educação:** Teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 18-25. Trabalho não publicado.
- CAVALLEIRO, Eliane; HENRIQUES, Ricardo. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: Elementos da Agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 211-227.
- CENTENÁRIO DA UMBANDA: matriz religiosa brasileira. Brasília: **Câmara dos Deputados**, Edições Câmara, 2009.
- CHADA, Sonia. **A Música dos Caboclos nos Candomblés baianos.** Salvador: Fundação Gregório de Mattos: Edufba, 2006.
- COMISSÃO DE RELAÇÕES EXTERIORES E DA DEFESA NACIONAL. Câmara dos Deputados. Relatório. Brasília, 2009. Relatório. Mimeografado.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 1. 2010. Brasília. **Documento Final.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2010.
- CORREA, Avelino Antonio; SCHNEIDERS, Amélia. **De mãos dadas:** ensino religioso. 4ª série, 5º ano do ensino fundamental, Avelino A. Correa. Ed. Reform. São Paulo: Scipione, 2006. Coleção de mãos dadas.
- CORRÊA, Norton F. **O Batuque do Rio Grande do Sul:** antropologia de uma religião afro-rio-grandense. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.
- COSTA, Messias. **A Educação nas Constituições do Brasil:** dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COSTA NETO, Antonio Gomes da e OLIVEIRA, Márcio de Souza. **Capelão Militar:** Ter ou

não ter direito a participação de sacerdotes de religiões afro-brasileiras em concursos públicos? Disponível em:

<http://www.palmares.gov.br/_temp/sites/000/2/download/leitor/capelaomilitar.pdf>. Acesso em: 25 maio 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituição de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas, SP, Autores Associados, 1996. (*Coleção Memória da Educação*) p. 31-53.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Therezinha M. L. da. **Descobrimos novos caminhos: ensino religioso**. 6º ano, 5ª série. São Paulo: FTD, 2006. Coleção descobrimos novos caminhos.

_____. **Descobrimos novos caminhos: ensino religioso**. 3º ano. Encarte Livro da Família. São Paulo: FTD, 2009. Coleção descobrimos novos caminhos.

_____. **Descobrimos novos caminhos: ensino religioso**. 5º ano, 4ª Série. Encarte Livro da Família. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção descobrimos novos caminhos, apresentação).

_____. **Descobrimos novos caminhos: ensino religioso**. 4º ano, 3ª Série. Encarte Livro da Família. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção descobrimos novos caminhos).

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 1996/2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação e a Primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, Osmar. **A Educação nas Constituintes Brasileiras** (Org.). Campinas, SP, Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação) p. 69-104.

_____. **Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente**. *Ver. Bras. Educ.* [online]. 2004, n. 27, PP. 183-191, ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782004000300013.

_____. **Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/2002. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1910.pdf>>. Acesso em: 26 julho 2009.

_____. **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e liberais**. 4. Ed. São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados, 1988.

_____. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A Relação Educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. : FÁVERO, Osmar. **A Educação nas Constituintes Brasileiras** (Org.). Campinas, SP, Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação) pp. 5-30.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. Tradução Cláudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2005/2006.

DENZIN, Normam K. e LINCOLN, Yvonna S. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Normam K. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- DERRIDA, Jacques. Fé e Saber: As duas fontes da “religião” nos limites da simples razão. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. In: **A Religião**. DERRIDA, Jacques; VATTIMO, Gianni. (Org.). São Paulo: Estação da Liberdade, 2000, p. 11-90.
- DIAGNE, P. História e Linguística. UNESCO. **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática, 1982, p. 247-276.
- DIARRA, S. Geografia Histórica: aspectos físicos. UNESCO. **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática, 1982, p. 333-349.
- DICKIE, Maria Amélia Schmidt; LUI, Janayna de Alencar. **O ensino religioso e a interpretação da lei**. Horiz. Antropol. [online]. 2007, vol. 13, n. 27, pp. 237-252. ISSN 0104-7183. doi: 10.1590/S0104-71832007000100011. Acesso em 21-5-2009.
- DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana. Diversidade cultural nos livros de ensino religioso. In: DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO; Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO: LetrasLivres: EdUnB, 2010, pp. 63-96.
- DINIZ, Debora; CARRIÃO, Vanessa. Ensino Religioso nas Escolas Públicas. In: DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO; Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO: LetrasLivres: EdUnB, 2010, pp. 37-61.
- DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 26.129 de 22 de agosto de 2005. Dispõe sobre a Regulamentação da Lei 2.230, de 31 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas. Disponível em: http://sileg.sga.df.gov.br/legislacao/Distrital/Decretos/Decretos%202005/dec_26129_05.htm. Acesso em: 20 julho 2009.
- DISTRITO FEDERAL. Lei n. 2.230, de 31 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas. Disponível em: http://sileg.sga.df.gov.br/legislacao/Distrital/LeisOrdi/LeiOrd1998/lei_ord_2230_98.html. Acesso em: 20 julho 2009.
- DISTRITO FEDERAL. Lei n. 4.075, de 28 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal.
- DISTRITO FEDERAL. Lei n. 4.458, de 23 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a Carreira Assistência à Educação do Distrito Federal.
- DISTRITO FEDERAL. Portaria n. 04, de 21 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a distribuição de carga horária dos professores em exercício nas instituições educacionais. Diário Oficial do Distrito Federal n. 15, de 22 de janeiro de 2010, p. 4.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Interno da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal**. 1ª ed. Brasília, 2009.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 5ª ed. Brasília, 2009.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. **Sugestão para o professor do Ensino Religioso**. Brasília, 2006.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Diretrizes Pedagógicas**. Brasília. 2009.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Pública. **Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal**: ensino médio. 2. ed. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Pública. **Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal**: ensino fundamental 1ª a 4ª série. 2. ed. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Pública. **Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal**: ensino fundamental 5ª a 8ª série. 2. ed. 2002. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares**. Ensino Médio. 2009. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00001709.pdf>>. Acesso em 31 de julho de 2009.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Planejamento e de Inspeção de Ensino. **Aviso**. Dispõe sobre o cadastro de organizações religiosas para atuarem no ensino religioso. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00000926.pdf>>. Acesso em 30 de julho de 2009.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria Conjunta 01, de 08 de julho de 2008**. Dispõe sobre constituição da Comissão Conjunta Permanente para o Ensino Religioso junto a ambas Secretarias, com a atribuição de elaborar estudos para subsidiar a implementação do ensino religioso no Sistema de Ensino do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal n. 131, de 09 de julho de 2008, p. 11-12.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria Conjunta 61, de 25 de novembro de 2009**. Dispõe sobre constituição da Comissão Conjunta Permanente para o Ensino Religioso junto a ambas Secretarias, com a atribuição elaborar estudos para subsidiar as ações de implementação do ensino religioso na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, observados os preceitos emanados das Orientações Curriculares, das Diretrizes Pedagógicas e das Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal n. 228, de 26 de novembro de 2009, p. 10.

DURKHEIM, Emile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1912/2003.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução n. 01/2005, de 02 de agosto de 2005**. Dispõe sobre as normas para o sistema de ensino no Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal n. 183, de 26 de setembro de 2008, p. 6-13.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução n. 01/2009, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre as normas para o sistema de ensino no Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal n. 123, de 29 de junho de 2009.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. . In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.) **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006, pp. 267-278.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973/2001.

DURKHEIM, Emile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1912/2003.

EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR. 2º grau. 9ª Ed. Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa, CIER. Rio de Janeiro, Petrópolis; CIER, Florianópolis, Vozes, 1992

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

FERRETTI, Mundicarmo. **Desceu na guma: o caboclo do Tambor de Mina em um terreiro de São Luís – a Casa Fanti-Ashanti**. 2ª ed. São Luís: EDUFMA, 2000.

_____. **Pajelança do Maranhão no século XIX: o processo de Amelia Rosa**. São Luís: CMF; FAPEMA, 2004.

_____. Religião e Magia no Terecô de Codô (MA). In: CAROSO, Carlos; BACELAR, Jeferson (Org.). **Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafrikanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida**. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAQ, 1999, p. 37-48.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. **Querebentã de Zomadônu: etnografia da Casa das Minas**. 2ª. ed. São Luís, EDUFMA, 1996.

_____. **Repensando o Sincretismo: Estudo sobre a Casa das Minas**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo; São Luís: FAPEMA, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969/2007.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1970/2007.

_____. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. 23ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979/2007.

FONSECA JUNIOR, Eduardo. **Dicionário Antológico da Cultura Afro-brasileira Português – Yorubá – Nagô – Angola – Gêge**. Brasil. Maltese: 1995.

FURTADO, Lucas Rocha. **Curso de Direito Administrativo**. 2ª ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

FROW, John; MORRIS, Meaghan. Estudos Culturais. In: DENZIN, Normam K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 315-344.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa & princípio Constitucional da igualdade: (O**

Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA). Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Magno Federici. **Direito educacional superior: evolução histórica, legislação, procedimentos administrativos e função normativa.** 1ª reimp. Curitiba: Juruá, 2010.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GILROY, Paul. **Entre campos: nações, cultura e o fascínio da raça.** Tradução de Celia Maria Marinho et al. São Paulo: Annablume, 2007.

GREENBERG, Joseph H. Classificação das línguas da África. UNESCO. **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África.** São Paulo: Ática, 1982, p. 307-323.

HALL, Stuart. A questão Multicultural. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais.** Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003/2006.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992/2006.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou negro em questão.** São Paulo: UNESP, 2006.

HORTA, José Silvério Baía. A Constituinte de 1934: Comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras.** Campinas, SP, Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação) p. 139-151.

HORTA, José Silvério Baía. A Educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras.** Campinas, SP, Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação) p. 201-230.

JACCOUD Luciana; THEODORO Mário (2005): Raça e Educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** 1. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. v. 5.

JONES, James. **Racismo e preconceito;** tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo, Edgard Blücher, Ed. Universidade de São Paulo, 1973.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal Estudos Culturais.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 07-133. Reimpressão.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Maria Ribeiro. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular.** 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2007. – (Coleção temas do ensino religioso)

LEONTIEV. Alexei Nikolaevich. **O homem e a cultura.** In: _____. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Moraes, s/d, p. 37-73.

LEOTTI, Maria José. **A Imagem da Mulher ou a Mulher da Imagem: um estudo discursivo sobre o imaginário feminino na publicidade.** Tese de Doutorado, UFPE, 2007.

- LODY, Raul. **Candomblé: religião e resistência cultural**. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. **O povo do santo: religião, história e cultura dos orixás, voduns, inquices e caboclos**. Rio de Janeiro: Pallas, 1995.
- LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- _____. **Novo Dicionário Banto do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- LUZ, Marco Aurélio da. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. 2a. ed. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MAIA, Antonio da Silva. **Dicionário Elementar Português Omumbuim Musesse Dialectos do “kimbundu” e “Mbundu”**, Angola: Escola Tipográfica das Missões, Cucujães, 1955.
- _____. **Dicionário Rudimentar Português-Kimbundo (Língua Nativa falada mais ou menos de Luana a Malange)**. Portugal: Editorial Missões, Cucujães, Empresa Gráfica Feirense L. da Vila da Feira, Portugal Continental, s. d..
- _____. **Epítome de Gramáticas Portuguesa e Quimbunda: Dialectos do Quanza-Sul e Quanza-Norte**. Angola: Editorial Missões, Cucujães, Empresa Gráfica Feirense L.da, Vila da Feira, Portugal Continental, s. d..
- MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Tradução Márcio Venício Barbosa, Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996/1998. Reimpressão.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MAUPOIL, Bernard. **La Géomancie à l'ancienne Côte des Esclaves**. Paris: Universite de Paris, 1981. Reimpressão.
- MANNHEIM, Karl. A Educação como trabalho de base. In: _____. **Liberdade, Poder e Planificação Democrática**. São Paulo: Mestre Jou, 1972, p. 317-319.
- MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- MENDONÇA, Renato Firmino de. **Influência africana no português do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1935.
- MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de Moura (Org.). **As Senhoras dos Pássaros da Noite**. São Paulo: EDUSP, 1994.
- _____. **Candomblé Desvendando identidades: novos escritos sobre a religião dos orixás**. São Paulo: EMW Editores, 1987.
- _____. **Candomblé Religião do Corpo e da Alma: tipos psicológicos nas religiões afro-brasileiras**. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- _____. **Culto aos Orixás: voduns e ancestrais nas religiões afro-brasileiras**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- _____. **Leopardo dos Olhos de Fogo**. São Paulo: Ateliê, 1998.

- _____. **OLÓÒRISÀ**: escritos sobre a religião dos orixás. São Paulo: Agora, 1981.
- _____. **SOMÀVÒ**: O Amanhã Nunca Termina: Novos escritos sobre a Religião dos Voduns e Orixás. São Paulo: Empório de Produções, 2005.
- MOURA, Clóvis. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A educação na Assembléia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas, SP, Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação) p. 153-190.
- OLIVEIRA, Kiusam Regina de. 2008. **Candomblé de Ketu e educação**: estratégias para o empoderamento da mulher negra. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2002.
- _____. Para quem é o discurso pedagógico. In: _____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4a. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 25-38. Reimpressão.
- _____. Tipologia de discurso e regras conversacionais. In: _____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4a. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 149-176. Reimpressão.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO RELIGIOSO. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. 6ª ed. São Paulo: Editora Ave Maria. 2002.
- PAULY, Evaldo Luis. **O dilema epistemológico do ensino religioso**. Ver. Bras. Educ. [online]. 2004, n. 27, pp. 171-182. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782004000300012.
- PARÉS, Luis Nicolau. **A formação do Candomblé**: história e ritual da nação jeje na Bahia. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.
- PÓVOAS, Ruy do Carmo. **A Linguagem do Candomblé**: níveis sociolinguísticos de integração afro-brasileira. Rio de Janeiro: José Olympo, 1989.
- PINHEIRO, Douglas Antônio Rocha. 2008. **Estado e Religião**: a Constituinte de 1987/1988 e a (re)construção da identidade religiosa do sujeito constitucional brasileiro. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Articulação de Combate ao Racismo Institucional. **Identificação e Abordagem do Racismo Institucional**. Brasília: *Department for International Development*, Instituto Psique e Negritude, [2008?]
- REIS, João José. **Domingos Sodré, um sacerdote africano**: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- REY GONZÁLEZ, Fernando Luis. O sujeito que aprende: Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmem (Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: alínea, 2006.

- _____. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. 1. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003/2005. Reimpressão.
- RIBEIRO, René. **Cultos afro-brasileiros do Recife: um estudo de ajustamento social**. 2. ed. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1978.
- RIBEIRO, Ronilda. **Alma Africana no Brasil: os iorubás**. São Paulo: Editora Oduduwa, 1996.
- ROBERGE, Pe. Lourenço. **Esperança: felicidade – desenvolvimento – evolução**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1982.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes. Tradição e Modernidade na Educação: o Processo Constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas, SP, Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação) p. 119-138.
- RODRIGUÉ, Maria das Graças de Santana. **Orí Àpéré Ó: o ritual das Águas de Oxalá**. São Paulo: Summus, 2001.
- RODRIGUES, Nina. [1862-1906]. **Os africanos no Brasil**. 7a. ed. São Paulo: Editora Nacional; [Brasília]: Editora Universidade de Brasília, 1932/1988.
- ROJO, Luiza Martin. A fronteira interior – análise crítica do discurso: um exemplo sobre “racismo”. In: IÑIGUEZ, Lupicínio (Coord.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Tradução de Vera Lúcia Joscelyne. 2a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 206-257.
- RONGIER, Jacques. **Dictionnaire français-éwé suivi d’un index éwé-français**. Paris: ACCT – Karthala, 1995.
- _____. **Parlons Éwé Langue du Togo**. Paris: L’Harmattan, 2004.
- RUEDELL, Pedro. **Trajetória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul: legislação e prática**. Porto Alegre: Sulina; Canoas: Unilasalle, 2005.
- SACHNINE, Michka. **Dictionnaire usuel yorùbá-français suivi d’un index français-yorùbá**. Paris: Karthala – IFRA, 1997.
- SÀLÁMI, Síkírù [King]. **A mitologia dos orixás africanos**. São Paulo: Editora Oduduwa, 1990.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.
- SANTOS, Erisvaldo Pereira dos Santos. **A Educação e as Religiões de Matriz Africana: motivos da intolerância**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt21/gt21241int.doc>. Acesso em: 28 dezembro 2009.
- _____. **Formação de Professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. (Coleção Repensando África, volume 4).
- SANTOS, Juana Elbein dos Santos. **Os nagô e a morte: Pàdê, Àsès`e o culto Égum na Bahia**. 9a. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Maria do Rosário Carvalho; SANTOS NETO, Manoel dos. **Boboromina, Terreiros de São Luís: Uma interpretação Sócio-Cultural**. São Luís: SECMA/SIOGE, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007/2008.

SCHNEIDERS, Almeida; CORREA, Avelino Antônio. **De mãos dadas, Educação Religiosa: respostas e sugestões que aparecem apenas no livro do professor**. Volume 8, 8ª Série, 1º Grau. São Paulo: editora Scipione, 1992.

SEGATO, Rita Laura. **Santos e Daimones: o politeísmo afro-brasileiro e a tradição arquetipal**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

SILVA, Adailton et. al. Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). In: JACCOUD, Luciana (Org.) **A Construção de uma Política de Igualdade Racial: uma análise dos último 20 anos**. Brasília: Ipea, 2009. p. 19-92.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33a. Ed. Malheiros Editores. 2010.

SILVA JUNIOR, Hédio. Direito Penal e Igualdade Étnico-Racial. In: BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. **Ordem Jurídica e Igualdade Étnico-Racial**. Brasília: SEPPPIR, 2006/2008, p. 345-381.

_____. Do Racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro. In: GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo e HUNTLEY, Lynn. **Tirando a Máscara Ensaio sobre o racismo no Brasil**. Editora Paz e Terra: 2000. p. 359-387.

SILVA, Maria Aparecida da [Cidinha]. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Ornato José da. **A Linguagem Correta dos Orixás**. Rio de Janeiro: Pallas, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7a. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000/2007.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia: Trabalho de campo e texto Etnográfico nas Pesquisas Antropológicas sobre Religiões Afro-brasileiras**. 1 ed. São Paulo: Editor Universidade de São Paulo, 2006. Reimpressão.

SCHUMAHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico. **Mulheres Negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas, SP, Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação) p. 55-80.

TACCA, Maria Carmen; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Produção e sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender**. Revista Ciência e Profissão, 2008.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: _____. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

THOMPSON, John. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995/2002.

TRAMONTE, Cristina. **Com a bandeira de Oxalá!:** Trajetórias, práticas e concepções das religiões afro-brasileiras na Grande Florianópolis. Itajaí: UNIVALI, 2001.

TRINDADE-SERRA, Ordep José. 1978. **Na trilha das crianças:** os erês num terreiro angola. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, 1978.

UNESCO (Brasil). **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coord.). Brasília: UNESCO, INEP, observatórios de Violências nas Escolas, 2006.

VAIDERGORN, José. **Ensino religioso, uma herança do autoritarismo**. Cad. CEDES [online]. 2008, vol. 28, n. 76, pp. 407-411. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32622008000300007. Acesso em 15-5-2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Reimpressão.

VERGER, Pierre. **Artigos Tomo I**. Bahia. Corrupio: 1992.

_____. **Ewé O uso das plantas na sociedade ioruba**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Fluxo e Refluxo do Tráfico de Escravos entre o Golfo de Benin e a Bahia de todos os Santos dos Séculos XVII a XIX**. 3. ed. Bahia: Corrupio, 1987.

_____. **Orixás**. Bahia: Corrupio, 1996.

_____. **Lendas Africanas dos Orixás**. 4 ed. Bahia: Corrupio, 1997.

_____. **Notas sobre o Culto aos Orixás e Voduns**. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. **Saída de Iaô**. São Paulo: Axis Mundi/Fundação Pierre Verger, 2002.

_____. **Verger/Bastide Dimensões de Uma Amizade**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002b.

VIANA, Larissa. **O Idioma da mestiçagem:** as irmandades de pardos na América Portuguesa. Campinas, SP: Editora da UNICAMPO, 2007.

VIDICH, Arthur; LYMAN, Stanford M. **Métodos qualitativos Sua história na Sociologia e na Antropologia**. In DENZIN, Normam K. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, pp. 49-90.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política Educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). Pesquisa qualitativa em Educação: Origens e desenvolvimentos. In: _____. (Orgs.). **Metodologias Qualitativas na Educação:** Teoria e prática. Brasília, p. 4-20. Trabalho não publicado.

WOLF, Mauro. **Teorias da Comunicação de Massa**. Tradução Karina Jannini. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985/2005.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. Tradução de Fany Kon. São Paulo: Perspectiva, 1998/2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997/2007.

Apêndice A: roteiro de entrevistas aos(as) integrantes institucionais da Comissão Conjunta Permanente de Ensino Religioso

Prezado(a) informante,

Ao responder as perguntas abaixo você está participando do trabalho de pesquisa do projeto de dissertação do pós-graduando Antonio Gomes da Costa Neto, sob orientação da Prof^a Dr^a Denise Botelho junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), a presente pesquisa tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre gestão da educação e as questões étnico-raciais, bem como subsidiar uma ação pedagógica inclusiva das Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso no sistema escolar do Distrito Federal.

Sexo: _____, Idade: _____, Cor: _____, Religião:

_____, Formação:

_____, Cargo/Função:

_____,

Salário: _____; Tempo de experiência:

_____,

Estou ciente de que as informações serão utilizadas e divulgadas como dados de pesquisa.

Gostaria de ter pseudônimo? () Não () Sim. Qual? _____

Brasília,DF, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura: _____

- i) Agradecimento por conceder a entrevista;
 - ii) Informação sobre o objeto da pesquisa;
 - iii) Data e local da entrevista;
 - iv) Nome do(a) representante ou entrevistado (a);
 - v) Secretaria/Subsecretaria/Diretoria;
 - vi) Tempo de gestão na Secretaria/Subsecretaria/Diretoria;
 - vii) Perfil profissional (trajetória profissional, tempo de trabalho, tempo de atuação na Secretaria/Subsecretaria/Diretoria);
 - viii) Tema: Ensino Religioso e as Religiões de Matrizes Africanas.no Distrito Federal.
- Quanto as questões:

- i) Você poderia, em linhas gerais, falar sobre a orientação dessa Secretaria/Subsecretaria/Diretoria em relação ao Ensino Religioso?
- ii) Existem ações previstas na Secretaria/Subsecretaria/Diretoria que englobam o Ensino Religioso para esse exercício e os seguintes?
- iii) Na sua opinião, como deve ser a habilitação dos professores do Ensino Religioso?
- iv) A seu ver, qual a principal característica da orientação metodológica do professor do Ensino Religioso?
- v) Na sua opinião, como é o material didático-pedagógico para o Ensino Religioso?
- vi) Como você compreende o Ensino Religioso orientado por entidades religiosas, em atividades coordenadas sob a supervisão da equipe gestora da entidade educacional?
- vii) Na sua opinião, qual a diferença entre o professor e o sacerdote no Ensino Religioso?
- viii) A seu ver, atualmente, como o Ensino Religioso é ministrado no Distrito Federal?
- ix) Saberá informar quem são seus atuais docentes do Ensino Religioso no ensino fundamental e médio?
- x) Na sua opinião, o Ensino Religioso contempla a diversidade religiosa brasileira? Como?
- xi) Qual a importância do Ensino Religioso nas escolas públicas?
- xii) Como você compreende as Religiões de Matrizes Africanas?
- xiii) A seu ver, as Religiões de Matrizes Africanas estão presentes no Ensino Religioso? Seria possível relatar como?
- xiv) Você saberia informar como foi a participação das Religiões de Matrizes Africanas no currículo do Ensino Religioso?
- xv) Você poderia, em linhas gerais, falar sobre a orientação dessa Secretaria/Subsecretaria/Diretoria em relação as Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso?
- xvi) Existem ações previstas na Secretaria/Subsecretaria/Diretoria que englobam as Religiões de Matrizes Africanas?
- xvii) Você já participou de um ritual religioso afro-brasileiro como a Umbanda, Candomblé ou Culto afro-ameríndio? Qual? E como foi?
- xviii) Você reconhece o sacerdócio das Religiões de Matrizes Africanas?
- xix) Na sua opinião, o Ensino Religioso no Distrito Federal observa as regras do ensino da cultura e história afro-brasileira previstos no artigo 26-A da LDB? Explique?
- xx) Quais as estratégias que você sugere para o combate ao racismo, o preconceito e as discriminações raciais nas escolas?

xxi) Você saberia informar como é feito a capacitação dos educadores da educação básica sobre as relações étnico-raciais prevista na LDB?

xxii) Você tem conhecimento do Estatuto da Igualdade Racial Distrital, da Lei sobre discriminação religiosa no Distrito Federal ou da legislação federal sobre racismo, liberdade religiosa e proteção ao patrimônio cultural brasileiro?

xxiii) Já participou de algum tipo de curso ou treinamento sobre relações étnico-raciais? Como foi?

xxiv) Você já teve oportunidade de diagnosticar a prática do racismo? Quando? Como?

xxv) Qual a sua religião? É praticante? Exerce algum tipo de sacerdócio ou vinculação com qualquer religião?

xxvi) Você já foi aluno(a) de Ensino Religioso? E como foi essa experiência?

xxvii) Gostaria de acrescentar ou comentar algo relacionado a entrevista?

Apêndice B: roteiro de entrevistas aos docentes cadastrados como habilitados para ministrarem o Ensino Religioso na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

Prezado(a) informante,

Ao responder as perguntas abaixo você está participando do trabalho de pesquisa do projeto de dissertação do pós-graduando Antonio Gomes da Costa Neto, sob orientação da Profª Drª Denise Botelho junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), a presente pesquisa tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre gestão da educação e as questões étnico-raciais, bem como subsidiar uma ação pedagógica inclusiva das Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso no sistema escolar do Distrito Federal.

Sexo: _____, Idade: _____, Cor: _____, Religião:

Formação:

Cargo/Função:

Salário: _____; Tempo de experiência:

Estou ciente de que as informações serão utilizadas e divulgadas como dados de pesquisa.

Gostaria de ter pseudônimo? () Não () Sim. Qual? _____

Brasília, DF, _____ de _____ de 20 _____.

Assinatura: _____

- i) Agradecimento por conceder a entrevista;
 - ii) informação sobre o objeto da pesquisa;
 - iii) Data e local da entrevista;
 - iv) Nome do(a) representante ou entrevistado (a);
 - v) Secretaria/Subsecretaria/Diretoria;
 - vi) Tempo de gestão na Secretaria/Subsecretaria/Diretoria;
 - vii) Perfil profissional (trajetória profissional, tempo de trabalho, tempo de atuação na Secretaria/Subsecretaria/Diretoria);
 - viii) Tema: Ensino Religioso e as Religiões de Matrizes Africanas no Distrito Federal.
- Quanto as questões:
- ix) Como você compreende o Ensino Religioso?
 - x) Você poderia, em linhas gerais, falar sobre a orientação dessa Secretaria/Subsecretaria/Diretoria em relação ao Ensino Religioso?
 - xi) Existem ações previstas na Secretaria/Subsecretaria/Diretoria que englobam o Ensino Religioso para esse exercício e os seguintes?
 - xii) Na sua opinião, como deve ser a habilitação dos professores do Ensino Religioso?
 - xiii) A seu ver, qual a principal característica da orientação metodológica do professor do Ensino Religioso?
 - xiv) Na sua opinião, como é o material didático-pedagógico para o Ensino Religioso?
 - xv) Como você compreende o Ensino Religioso orientado por entidades religiosas, em atividades coordenadas sob a supervisão da equipe gestora da entidade educacional?
 - xvi) Na sua opinião, qual a diferença entre o professor e o sacerdote no Ensino Religioso?
 - xvii) A seu ver, atualmente, como o Ensino Religioso é ministrado no Distrito Federal?
 - xviii) Saberá informar quem são seus atuais docentes do Ensino Religioso no ensino fundamental e médio?
 - xix) Na sua opinião, o Ensino Religioso contempla a diversidade religiosa brasileira? Como?
 - xx) Você é a favor do Ensino Religioso nas escolas públicas?
 - xxi) Como você compreende as Religiões de Matrizes Africanas?
 - xxii) A seu ver, as Religiões de Matrizes Africanas estão presentes no Ensino Religioso? Seria possível relatar como?
 - xxiii) Você saberia informar como foi a participação das Religiões de Matrizes Africanas no currículo do Ensino Religioso?

xxiv) Você poderia, em linhas gerais, falar sobre a orientação dessa Secretaria/Subsecretaria/Diretoria em relação as Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso?

xxv) Existem ações previstas na Secretaria/Subsecretaria/Diretoria que englobam as Religiões de Matrizes Africanas?

xxvi) Você já participou de um ritual religioso afro-brasileiro como a Umbanda, Candomblé ou Culto afro-ameríndio? Qual? E como foi?

xxvii) Você reconhece o sacerdócio das Religiões de Matrizes Africanas?

xxviii) Na sua opinião, o Ensino Religioso no Distrito Federal observa as regras do ensino da cultura e história afro-brasileira previstos no artigo 26-A da LDB?

xxix) Quais as estratégias que você sugere para o combate ao racismo, o preconceito e as discriminações raciais nas escolas? Explique?

xxx) Você saberia informar como é feito a capacitação dos educadores da educação básica sobre as relações étnico-raciais prevista na LDB?

xxxi) Você tem conhecimento do Estatuto da Igualdade Racial Distrital, da Lei sobre discriminação religiosa no Distrito Federal ou da legislação federal sobre racismo, liberdade religiosa e proteção ao patrimônio cultural brasileiro?

xxxii) Já participou de algum tipo de curso ou treinamento sobre relações étnico-raciais? Como foi?

xxxiii) Você já teve oportunidade de diagnosticar a prática do racismo? Quando? Como?

xxxiv) Qual a sua religião? É praticante? Exerce algum tipo de sacerdócio ou vinculação com qualquer religião?

xxxv) Você já foi aluno(a) de Ensino Religioso? E como foi essa experiência?

xxxvi) Gostaria de acrescentar ou comentar algo relacionado a entrevista?

Apêndice C: roteiro de entrevistas com os representantes das Religiões de Matrizes Africanas no Distrito Federal

Prezado(a) informante,

Ao responder as perguntas abaixo você está participando do trabalho de pesquisa do projeto de dissertação do pós-graduando Antonio Gomes da Costa Neto, sob orientação da Profª Drª Denise Botelho junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), a presente pesquisa tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre gestão da educação e as questões étnico-raciais, bem como subsidiar uma ação pedagógica inclusiva das Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso no sistema escolar do Distrito Federal.

Sexo: _____, Idade: _____, Cor: _____, Religião:

_____, Formação:

_____, Cargo/Função:

_____,

Salário: _____; Tempo de experiência:

_____.

Estou ciente de que as informações serão utilizadas e divulgadas como dados de pesquisa.

Gostaria de ter pseudônimo? () Não () Sim. Qual? _____

Brasília,DF, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura: _____

- i) Agradecimento por conceder a entrevista;
- ii) Informação sobre o objeto da pesquisa;
- iii) Data e local da entrevista;
- iv) Nome do(a) representante ou entrevistado (a);
- v) Secretaria/Subsecretaria/Diretoria;
- vi) Tempo de gestão na Secretaria/Subsecretaria/Diretoria;
- vii) Perfil profissional (trajetória profissional, tempo de trabalho, tempo de atuação na Secretaria/Subsecretaria/Diretoria);
- viii) Tema: Ensino Religioso e as Religiões de Matrizes Africanas.no Distrito Federal.

Quanto as questões:

xxxvii) Na sua opinião, como deve ser o Ensino Religioso?

xxxviii) Você poderia, em linhas gerais, falar sobre a orientação da Secretaria/Subsecretaria/Diretoria em relação ao Ensino Religioso?

xxxix) Sabe dizer se existem ações previstas na Secretaria/Subsecretaria/Diretoria que englobam o Ensino Religioso para esse exercício e os seguintes?

xl) Na sua opinião, como deve ser a habilitação dos professores do Ensino Religioso?

xli) A seu ver, qual a principal característica da orientação metodológica do professor do Ensino Religioso?

xl ii) Na sua opinião, como é o material didático-pedagógico para o Ensino Religioso?

xl iii) Como você compreende o Ensino Religioso orientado por entidades religiosas, em atividades coordenadas sob a supervisão da equipe gestora da entidade educacional?

xl iv) Na sua opinião, qual a diferença entre o professor e o sacerdote no Ensino Religioso?

xl v) A seu ver, atualmente, como o Ensino Religioso é ministrado no Distrito Federal?

xl vi) Saberá informar quem são seus atuais docentes do Ensino Religioso no ensino fundamental e médio?

xl vii) Na sua opinião, o Ensino Religioso contempla a diversidade religiosa brasileira?

xl viii) Você é a favor do Ensino Religioso nas escolas públicas?

xl ix) Como você compreende as Religiões de Matrizes Africanas?

l) A seu ver, as Religiões de Matrizes Africanas estão presentes no Ensino Religioso? Seria possível relatar como?

li) Você saberia informar como foi a participação das Religiões de Matrizes Africanas no currículo do Ensino Religioso?

lii) Você poderia, em linhas gerais, falar sobre a orientação dessa Secretaria/Subsecretaria/Diretoria em relação as Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso?

liii) Existem ações previstas na Secretaria/Subsecretaria/Diretoria que englobam as Religiões de Matrizes Africanas?

li v) Você já participou de um ritual religioso afro-brasileiro como a Umbanda, Candomblé ou Culto afro-ameríndio? Qual? E como foi?

li v) Você reconhece o sacerdócio das Religiões de Matrizes Africanas?

li vi) Na sua opinião, o Ensino Religioso no Distrito Federal observa as regras do ensino da cultura e história afro-brasileira previstos no artigo 26-A da LDB?

li vii) Quais as estratégias que você sugere para o combate ao racismo, o preconceito e as

discriminações raciais nas escolas?

lviii) Você saberia informar como é feito a capacitação dos educadores da educação básica sobre as relações étnico-raciais prevista na LDB?

lix) Você tem conhecimento do Estatuto da Igualdade Racial Distrital, da Lei sobre discriminação religiosa no Distrito Federal ou da legislação federal sobre racismo, liberdade religiosa e proteção ao patrimônio cultural brasileiro?

lx) Já participou de algum tipo de curso ou treinamento sobre relações étnico-raciais? Como foi?

lxi) Você já teve oportunidade de diagnosticar a prática do racismo? Quando? Como?

lxii) Qual a sua religião? É praticante? Exerce algum tipo de sacerdócio ou vinculação com qualquer religião?

lxiii) Você já foi aluno/a de Ensino Religioso? E como foi essa experiência?

lxiv) Gostaria de acrescentar ou comentar algo relacionado a entrevista?

Apêndice D: Relação de livros didáticos de Ensino Religioso anteriores a 2003

ENSINO FUNDAMENTAL

CARNIATO, Maria Inês et ali. **A religião no mundo:** 5ª série: subsídio do educando. São Paulo, Paulinas, 1991.

_____. **Nossa opção religiosa:** 8ª série: subsídio do educando. São Paulo, Paulinas, 1993.

_____. **A religiosidade no mundo atual:** 7ª série: subsídio do educando. São Paulo, Paulinas, 1993.

_____. **Expressões do Sagrado na Humanidade:** 6ª série: subsídio do educando. São Paulo, Paulinas, 1993.

CRUZ, Therezinha M. L. da. **Irmãos a caminho:** educação religiosa. 8ª série. São Paulo: FTD, 1989.

_____. **Irmãos a caminho:** educação religiosa. 7ª série. São Paulo: FTD, 1989.

_____. **Irmãos a caminho:** educação religiosa. 6ª série. São Paulo: FTD, 1989.

_____. **Irmãos a caminho:** educação religiosa. 5ª série. São Paulo: FTD, 1989.

EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR. **Deus Salva em Jesus Cristo.** Libertação. Livro do Mestre. 4ª ed., 7ª série, 1º grau. Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa, CIER. Rio de Janeiro, Petrópolis; CIER, Florianópolis, Vozes, 1983.

_____. **Deus Chama a viver e crescer na opção.** Livro do professor. 4ª ed., 8ª série, 1º grau. Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa, CIER. Rio de Janeiro, Petrópolis; CIER, Florianópolis, Vozes, 1983.

_____. **Deus Chama a viver e crescer em Jesus Cristo.** Livro do professor. 4ª ed., 6ª série, 1º grau. Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa, CIER. Rio de Janeiro, Petrópolis; CIER, Florianópolis, Vozes, 1983.

_____. **Deus Chama a viver sua vida.** Livro do professor. 4ª ed., 5ª série, 1º grau. Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa, CIR. Rio de Janeiro, Petrópolis; CIER, Florianópolis, Vozes, 1983.

SCHNEIDERS, Almeida; CORREA, Avelino Antônio. **De mãos dadas, Educação Religiosa:** respostas e sugestões que aparecem apenas no livro do professor. Volume 8, 8ª Série, 1º Grau. São Paulo: editora scipione, 1992.

_____. **De mãos dadas, Educação Religiosa:** respostas e sugestões que aparecem apenas no livro do professor. Volume 7, 7ª Série, 1º Grau. São Paulo: editora scipione, 1992.

ENSINO MÉDIO

ROBERGE, Pe. Lourenço. **Esperança: felicidade – desenvolvimento – evolução.** Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1982.

EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR. 2º grau. 9ª Ed. Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa, CIER. Rio de Janeiro, Petrópolis; CIER, Florianópolis, Vozes, 1992

ENSINO RELIGIOSO

PRIORE, Mary Del. **Religião e religiosidade no Brasil colonial.** 5ª Ed. São Paulo: Ática, 1997.

CADERNOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ER - VOLUMES 01 A 12 - FONAPER

ENSINO RELIGIOSO CAPACITAÇÃO PARA UM NOVO MILÊNIO. Ensino Religioso é disciplina integrante da formação básica do cidadão. Caderno 1 a 12. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Caderno de Estudos Integrante do Curso de Extensão – a distância – de Ensino Religioso, s.d., (2002).

Apêndice E: Relação de livros didáticos de Ensino Religioso posteriores a 2003

EDITORA SCIPIONE

CORREA, Avelino Antonio; SCHNEIDERS, Amélia. **De mãos dadas:** ensino religioso. 1ª série, 2º ano do ensino fundamental, Avelino A. Correa. Ed. Reform. São Paulo: Scipione, 2006. Coleção de mãos dadas.

_____. **De mãos dadas:** ensino religioso. 2ª série, 3º ano do ensino fundamental, Avelino A. Correa. Ed. Reform. São Paulo: Scipione, 2006. Coleção de mãos dadas.

_____. **De mãos dadas:** ensino religioso. 3ª série, 4º ano do ensino fundamental, Avelino A. Correa. Ed. Reform. São Paulo: Scipione, 2006. Coleção de mãos dadas.

_____. **De mãos dadas:** ensino religioso. 4ª série, 5º ano do ensino fundamental, Avelino A. Correa. Ed. Reform. São Paulo: Scipione, 2006. Coleção de mãos dadas.

SCHNEIDERS, Amélia. **De mãos dadas:** ensino religioso. 1º ano do ensino fundamental, Avelino A. Correa. Ed. Reform. São Paulo: Scipione, 2006. Coleção de mãos dadas.

EDITORA ÁTICA

ANDRADE, Telma Guimarães Castro Andrade. **Encontro com Deus.** 1º ano do ensino fundamental. São Paulo: Editora Ática, 2007.

ANDRADE, Telma Guimarães Castro Andrade; VERA CRISTINA WEISSHEIMER. **Encontro com Deus.** 2º ano do ensino fundamental 1ª Série. Edição Reformulada. São Paulo: Editora Ática, 2007.

_____. **Encontro com Deus.** 3º ano do ensino fundamental 2ª Série. Edição Reformulada. São Paulo: Editora Ática, 2007.

_____. **Encontro com Deus.** 4º ano do ensino fundamental 3ª Série. Edição Reformulada. São Paulo: Editora Ática, 2007.

_____. **Encontro com Deus.** 5º ano do ensino fundamental 4ª Série. Edição Reformulada. São Paulo: Editora Ática, 2007.

VARELA, Carmen; SANCHEZ, Manuel. **Educação Religiosa.** 1ª reimp. Volume 4. São Paulo: Editora Ática, 2001.

EDITORA FTD

CRUZ, Therezinha M. L. da. **Descobrimdo novos caminhos**: ensino religioso. 6º ano, 5ª série. São Paulo: FTD, 2006. Coleção descobrimdo novos caminhos.

_____. **Descobrimdo novos caminhos**: ensino religioso. 6ª série. São Paulo: FTD, 2006. Coleção descobrimdo novos caminhos.

_____. **Descobrimdo novos caminhos**: ensino religioso. 7ª série. São Paulo: FTD, 2006. Coleção descobrimdo novos caminhos.

_____. **Descobrimdo novos caminhos**: ensino religioso. 8ª série. São Paulo: FTD, 2006. Coleção descobrimdo novos caminhos.

_____. **Descobrimdo novos caminhos**: ensino religioso. 1º ano. São Paulo: FTD, 2008. Coleção descobrimdo novos caminhos.

_____. **Descobrimdo novos caminhos**: ensino religioso. 1º ano. Encarte Livro da Família. São Paulo: FTD, 2009. Coleção descobrimdo novos caminhos.

_____. **Descobrimdo novos caminhos**: ensino religioso. 2º ano, 1ª Série. São Paulo: FTD, 2008. Coleção descobrimdo novos caminhos.

_____. **Descobrimdo novos caminhos**: ensino religioso. 3º ano, 2ª Série. São Paulo: FTD, 2008. (Coleção descobrimdo novos caminhos.

_____. **Descobrimdo novos caminhos**: ensino religioso. 3º ano. Encarte Livro da Família. São Paulo: FTD, 2009. Coleção descobrimdo novos caminhos.

_____. **Descobrimdo novos caminhos**: ensino religioso. 4º ano, 3ª Série. Encarte Livro da Família. São Paulo: FTD, 2009. Coleção descobrimdo novos caminhos.

_____. **Descobrimdo novos caminhos**: ensino religioso. 4º ano, 3ª Série. Encarte Livro da Família. São Paulo: FTD, 2009. Coleção descobrimdo novos caminhos.

_____. **Descobrimdo novos caminhos**: ensino religioso. 5º ano, 4ª Série. Encarte Livro da Família. São Paulo: FTD, 2008. Coleção descobrimdo novos caminhos.

_____. **Descobrimdo novos caminhos**: ensino religioso. 5º ano, 4ª Série. Encarte Livro da Família. São Paulo: FTD, 2009. Coleção descobrimdo novos caminhos.

RUZ, Therezinha M. L. da. **Descobrimdo novos caminhos**: ensino religioso. 2º ano, 1ª Série. Encarte Livro da Família. São Paulo: FTD, 2009. Coleção descobrimdo novos caminhos.

ANEXOS

LEI Nº 2.230, DE 31 DE DEZEMBRO DE 1998

DODF DE 01.01.1999

Dispõe sobre o ensino religioso nas escolas públicas. O GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL, FAÇO SABER QUE A CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL DECRETA E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI:

Art. 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina a ser obrigatoriamente oferecida nos horários normais de aulas das escolas públicas de ensino fundamental e médio, assegurado ao aluno o respeito à sua diversidade cultural-religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo único. Os conteúdos de ensino religioso serão fixados pela Secretaria de Educação, com a colaboração dos professores que ministram a disciplina, ouvidas as entidades religiosas credenciadas.

Art. 2º - Os professores de ensino religioso terão formação específica e deverão fazer parte do quadro de professores da rede oficial de ensino, garantidos a eles os mesmos direitos dos professores de outras disciplinas.

§ 1º - Os critérios de formação e credenciamento dos professores serão definidos em parceria com as entidades religiosas credenciadas.

§ 2º - A Secretaria de Educação, na falta de professores efetivos, fará o recrutamento, nos termos da legislação pertinente.

Art. 3º - O Poder Executivo regulamentará esta Lei no prazo de noventa dias.

Art. 4º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º - Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 31 de Dezembro de 1998

DECRETO N° 26.129, DE 19 DE AGOSTO DE 2005

DODF DE 22.08.2005

Regulamenta a Lei n° 2.230, de 31 de dezembro de 1998, que “Dispõe sobre o ensino religioso nas escolas públicas.

O GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 100, inciso VII, da Lei Orgânica do Distrito Federal, combinado com o art. 3° da Lei n° 2.230, de 31 de dezembro de 1998, DECRETA:

Art. 1° O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrada da formação básica do cidadão e constitui disciplina a ser obrigatoriamente oferecida nos horários normais de aulas das escolas públicas de ensino fundamental e médio, assegurado ao aluno o respeito à sua diversidade cultural-religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo único. Os conteúdos de Ensino Religioso serão fixados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com a colaboração dos professores que ministram a disciplina, ouvidas as entidades religiosas e credenciadas.

Art. 2° Os professores de Ensino Religioso serão selecionados, entre os pertencentes ao Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Parágrafo Único. Os professores de que trata o caput deste artigo deverão atuar voluntariamente, no Ensino Religioso.

Art. 3° A Secretaria de Estado de Educação, por intermédio da EAPE, responsabilizar-se-á pela formação dos professores de Ensino Religioso.

§ 1° Os critérios de formação e credenciamento dos professores serão definidos em parceria com as entidades religiosas credenciadas.

§ 2° Na hipótese de não haver professores do Quadro de Pessoal para atender à demanda de alunos, poderão ser convidados voluntários da comunidade, desde que apresentem condições para ministrar Ensino Religioso e cumpram o currículo.

Art. 4° Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5° Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 19 de agosto de 2005

17° da República e 46° de Brasília

PORTARIA CONJUNTA Nº 01 - SEJUS/SEDF, DE 08 DE JULHO DE 2008.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE JUSTIÇA, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA e o SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, no uso das atribuições que lhes conferem o artigo 191 do Regimento Interno da Secretaria de Justiça Direitos Humanos e Cidadania do Distrito Federal - SEJUS e o inciso X, artigo 81 do Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF, resolvem: Art. 1º. Constituir a Comissão Conjunta Permanente para o Ensino Religioso - CCPER, para atuação junto a ambas as Secretarias, com a atribuição de elaborar estudos para subsidiar a implementação do ensino religioso no Sistema de Ensino do Distrito Federal, considerando o artigo 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Sistema de Medidas Sócio-Educativas e Sistema Penitenciário do Distrito Federal.

Parágrafo único. Os estudos de que trata o artigo 1º abrangerão as seguintes áreas temáticas:

- I - Material didático-pedagógico;
- II - Orientação metodológica;
- III - Habilitação de professores e instrutores; e
- IV - Estratégias operacionais para a matrícula facultativa.

Art. 2º. A CCPER será composta pelos seguintes membros, sendo os seus integrantes escolhidos dentre profissionais da Administração Direta, designados por Portaria conjunta, a cada 3 (três) anos:

I - 04 (quatro) integrantes, representantes da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal, por ela indicados, e o titular da Subsecretaria de Direitos Humanos como integrante nato.

II - 06 (seis) integrantes, representantes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal,

02 (dois) por ela indicados, 02 (dois) indicados pela Secretaria de Estado de Governo do Distrito

Federal, 02 (dois) indicados pela Vice-Governadoria e os titulares da Subsecretaria de Planejamento

e Inspeção de Ensino - SUBIP, da Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB e o Diretor da Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação - EAPE, como integrantes natos.

Parágrafo único. Os integrantes natos poderão delegar, de ofício, participação específica, por

área temática, a especialistas externos ou servidores dos órgãos que representam, sendo vedada a delegação única, permanente ou substitutiva.

Art. 3º. A CCPER contará com uma Secretaria Geral, sediada na EAPE e vinculada a SUBIP, composta por 04 (quatro) servidores nela lotados, sendo 03 (três) técnicos e 01 de apoio administrativo.

Art. 4º. Determinar que a Comissão, por sua Secretaria Geral, submeta seu planejamento e cronograma de atividades a SUBIP, até 30 de junho de cada ano, sendo que apresentará, no prazo de até 60 dias, o referente a 2008.

Art. 5º. Estabelecer que a referida Comissão, na forma indicada em seu planejamento anual, buscará junto a entidades civis, constituídas pelas diferentes denominações religiosas, cooperação técnica e a sua ampla participação nos trabalhos da Comissão, com vistas a cumprir suas atribuições, conforme o artigo 1º desta Portaria.

Art. 6º. Determinar que esta Portaria entre em vigor na data de sua publicação.

RAIMUNDO RIBEIRO JOSÉ LUIZ DA SILVA VALENTE

Secretário de Estado de Justiça, Secretário de Estado de Educação

Direitos Humanos e Cidadania

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO E DE INSPEÇÃO DO ENSINO

AVISO

A COMISSÃO CONJUNTA PERMANENTE PARA O ENSINO RELIGIOSO, em cumprimento ao disposto no art. 5º da Portaria Conjunta nº 1 SEJUS/SEDF, de 08 de julho de 2008, convida as Organizações Religiosas do Distrito Federal interessadas em atuar junto a esta Comissão para se cadastrarem no sítio WWW.GDFSIGE.DF.GOV.BR/SISCOR, no período de 19/11/2008 à 25/11/2008. Poderão cadastrar-se as instituições constituídas na forma dos artigos 44, 45 e 46 do código civil que estejam em situação regular com suas obrigações estatutárias e públicas. A confirmação do cadastramento será efetivada pela apresentação na Secretaria Geral da CCPER, cito EAPE SGAS 907, Conjunto A, sala 01 e 02, da seguinte documentação: cópia do estatuto; cópia do CNPJ; ofício de apresentação do interlocutor junto a comissão.

As instituições cadastradas, no ato da confirmação, poderão inscrever-se para a primeira reunião das representações religiosas com a Comissão Conjunta Permanente para o Ensino Religioso que se realizará no dia 28/11/2008, às 14 horas, no Auditório da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) - SGAS 907, Conjunto "A". As situações omissas serão resolvidas pela SUBIP/CCPER.

SOLANGE MARIA DE FÁTIMA GOMES PAIVA CASTRO

PORTARIA CONJUNTA Nº 61, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2009.

Diário Oficial-DF nº 228, 26 de novembro de 2009

Institui a Comissão Conjunta Permanente para o Ensino Religioso (CCPER).

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, no uso das atribuições que lhe confere o inciso X, artigo 81, do Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) e considerando as reformas implementadas no contexto da organização administrativa da SEJUS/DF e da SEDF, e o SECRETÁRIO DE ESTADO DE JUSTIÇA, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA DO DISTRITO FEDERAL, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 191 do Regimento Interno da Secretaria de Justiça Direitos Humanos e Cidadania do Distrito Federal, resolvem:

Art. 1º - Instituir a Comissão Conjunta Permanente para o Ensino Religioso (CCPER), para atuação junto à SEJUS e à SEDF, com a atribuição de elaborar estudos para subsidiar as ações de implementação do ensino religioso na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, observados os preceitos emanados das Orientações Curriculares, das Diretrizes Pedagógicas e das Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem da SEDF, considerando o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) No 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Sistema de Medidas Sócio-Educativas e o Sistema Penitenciário do Distrito Federal.

Parágrafo único. Os estudos de que trata o artigo 1º abrangerão as seguintes áreas temáticas:

- I – Material didático-pedagógico;
- II – Orientação metodológica;
- III – Habilitação de professores; e
- IV – Estratégias operacionais para a matrícula facultativa.

Art. 2º - A CCPER será composta por servidores da Administração Direta ou Indireta do Governo do Distrito Federal, designados por Portaria Conjunta SEDF/SEJUS, a cada 2 (dois) anos, com os seguintes representantes :

- I – 1 (um) Presidente, indicado em conjunto pelo Secretário de Estado de Educação e pelo Secretário de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania;
- II – 1 (um) Secretário-Geral, indicado pelo Secretário de Estado de Educação do Distrito

Federal;

III – 1 (um) representante da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal, como membro nato;

IV – 1 (um) representante da Subsecretaria de Direitos Humanos, como membro nato.

V – 1 (um) representante da Secretaria de Estado de Governo do Distrito Federal, como membro nato;

VI – 1 (um) representante da Vice-Governadoria, como membro nato;

VII – 2 (dois) representantes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF): o Diretor (a) de Execução de Políticas e Planos Educacionais, da Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional (SGPIE), e o Diretor (a) da Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação (EAP), como membros natos.

Parágrafo Único. O Presidente e um Secretário-Geral da CCPER terão mandato de 2 (dois) anos, permitida uma recondução.

Art. 3º - São atribuições do Presidente da Comissão:

I – presidir as reuniões e coordenar os trabalhos da Comissão, mantendo a integração entre os membros;

II – convocar reuniões extraordinárias, com o apoio da Secretaria-Geral;

III – definir, com o apoio da Secretaria-Geral, a pauta das reuniões;

IV – representar a Comissão quando necessário;

V – encaminhar o resultado de todas as reuniões realizadas ao Subsecretário de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional.

Art. 4º - O Secretário-Geral da CCPER terá as seguintes atribuições:

I – auxiliar o Presidente nos trabalhos da Comissão, especialmente na elaboração das pautas de reunião;

II – assistir ao Presidente e aos demais membros durante as reuniões da Comissão;

III – elaborar as atas das reuniões realizadas e providenciar sua divulgação;

IV – redigir documentos e pareceres elaborados pela Comissão;

V – comunicar aos demais membros as datas, horários, local e pauta das reuniões ordinárias e extraordinárias.

Art. 5º - A CCPER será vinculada administrativamente e pedagogicamente ao Gabinete da Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional (SGPIE), da Secretaria de Estado

de Educação do Distrito Federal, que será responsável pelo compartilhamento de servidores para apoio técnico e administrativo à Secretaria-Geral da comissão.

Art. 6º - A CCPER, por meio de sua Secretaria-Geral, submeterá à Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional (SGPIE), até o dia 30 de junho de cada ano, o planejamento e o cronograma de atividades, sendo que apresentará, no prazo de até 60 dias, o referente a 2010, a partir da data de publicação desta Portaria.

Art. 7º - Estabelecer que a referida Comissão, na forma indicada em seu planejamento anual, buscará junto a entidades civis, constituídas pelas diferentes organizações religiosas, na forma da lei vigente, cooperação técnica e a sua ampla participação nos trabalhos da Comissão, com vistas a cumprir suas atribuições, conforme o artigo 1º desta Portaria.

Art. 8º - Determinar que esta Portaria entre em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Portaria Conjunta nº 01 – SEJUS/SEDF, de 08 de julho de 2008.

JOSÉ LUIZ DA SILVA VALENTE

Secretário de Estado de Educação

ALÍRIO NETO

Secretário de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania