

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

RUSIANE DA SILVA TORRES

**ENSINO RELIGIOSO, DIVERSIDADE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA
ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE APODI-RN**

MOSSORÓ-RN

2020

RUSIANE DA SILVA TORRES

ENSINO RELIGIOSO, DIVERSIDADE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE APODI-RN

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte para fins de obtenção de título de mestrado acadêmico em ensino.

Linha de pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Dr. Guilherme Paiva de Carvalho.

MOSSORÓ-RN
2020

RUSIANE DA SILVA TORRES

ENSINO RELIGIOSO, DIVERSIDADE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE APODI-RN

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte para fins de obtenção de título de mestrado acadêmico em ensino.

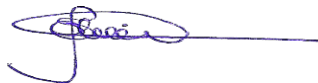
Linha de pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Dissertação de Mestrado apresentada e aprovada em 28/Abril/2020, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Guilherme Paiva de Carvalho, Dr. - Presidente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Eliane Anselmo da Silva, Dra. - Examinadora
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Bruno Miguel de Almeida Dionísio, Dr. - Examinador
Universidade de Évora



Paulo Augusto Tamanini, Dr. - Examinador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

T693 Torres, Rusiane da Silva.
Ensino religioso, diversidade e cultura afro-brasileira: uma análise das práticas docentes das escolas públicas de Apodi-RN / Rusiane da Silva Torres. – Mossoró, RN, 2020.
99 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2020.
Orientador: Dr. Guilherme Paiva de Carvalho.

1. Ensino religioso. 2. Diversidade cultural e religiosa. 3. Religiões afro-brasileiras. I. Título.

CDU: 37:259.4

Dedico essa pesquisa aos povos excluídos, silenciados e oprimidos da História em decorrência de um currículo eurocêntrico, excludente e opressor.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, árdua tarefa!

Agradeço a Deus pelas realizações que tem feito em minha vida.

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), espaço de esperança de jovens do interior do Estado, que assim como eu, sonha em fazer um curso de graduação e de pós-graduação.

Ao professor Dr. Guilherme Paiva, meu orientador, pelas contribuições e orientações, aquele que caminhou comigo para o desenvolvimento do trabalho e que me lançou um árduo desafio logo no nosso primeiro contato: escrever uma dissertação na linguagem de dois gêneros. Muito obrigada.

A minha família, meus pais, minha mãe Maria e meu pai Raimundo, que nunca pouparam esforços para investir na educação das filhas. As minhas irmãs Ronimeire e Raiane, pelas conversas, leituras, dicas e pela paciência com minhas mudanças repentinas de humor. A minha avó e meu avô paterno por todo apoio.

Ao professor Rafael, que conheci ainda na graduação em História, e que deu inúmeras contribuições para o desenvolvimento da pesquisa, sobretudo, na elaboração do parecer na disciplina Seminário e pesquisa.

O POSENSINO me apresentou pessoas que deixaram essa jornada mais alegre, destaco, Aline, amiga especial que quero levar e manter contato sempre. Francinaldo, companheiro de orientação. Helyab e Jhonatan, pelas risadas, conversas bobas, estudos compartilhados e apoio nos momentos que achávamos que não íamos conseguir. Que a conexão que tive com vocês não se encerre, mas se renove, criando raízes profundas.

Agradeço ainda ao futuro mestre e futuro historiador, Guilherme, meu companheiro de trabalhos acadêmicos, de orientações e de reclamações diária. Foi um prazer realizar parte da minha caminhada ao seu lado. Quero te ver brilhando e colhendo os frutos do sucesso.

Um agradecimento especial as escolas campo de pesquisa, sem a contribuições de cada uma de vocês a construção desse trabalho era inviável.

Aos professores/as que praticaram da banca, obrigada pelas contribuições e sugestões.

Agradeço ainda a todos/as que compõem o Centro Educacional Celina Vitória, pelo apoio e compreensão nos momentos que tive de me ausentar em decorrência do mestrado.

Termino essa seção sem um ponto final. Aos que não citei e que se consideram um/a dos/as responsáveis pela finalização e aprovação dessa pesquisa, sintam-se abraçados/as...

RESUMO

O Brasil é um país multicultural, apresentando ampla diversidade étnica, nas crenças religiosas, nos costumes. A escola por sua vez, deve levar essa pluralidade para dentro das salas de aula. Esse estudo tem como objetivo analisar como o Ensino Religioso trata a diversidade religiosa nas escolas públicas do município de Apodi/RN que ofertam o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Como objetivos específicos, estabeleceu-se: a) Abordar o contexto histórico do componente curricular Ensino Religioso, retomando as políticas educacionais que asseguram a disciplina no currículo escolar; b) debater acerca da diversidade cultural no ambiente escolar, destacando a visão dos/as professores/as perante a diversidade cultural e religiosa; e c) avaliar como o Ensino Religioso é trabalhado nessas escolas, enfatizando se existe a presença de um estudo acerca das religiões afro-brasileiras dentro dos conteúdos abordados no componente curricular. Esse trabalho está baseado nos pressupostos teóricos sobre a sociedade heterogênea e multicultural de Candau (2008). Munanga (2005, 2008) auxilia a pensar a diversidade cultural e as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros. Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se uma metodologia com abordagem qualitativa, usando a pesquisa documental e o uso de entrevistas *semiestruturadas* como técnicas metodológicas. Nesse sentido, entrevistou-se 10 professores/as da disciplina ER das escolas públicas de Apodi. Os dados obtidos nas entrevistas foram categorizados e analisados evidenciando uma predominância de temas relacionados ao cristianismo nas aulas do ER, contudo, há esforços de alguns/as dos/as docentes em abordarem a diversidade cultural religiosa existente no país, dando ênfase para as religiões afro-brasileiras.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Diversidade cultural religiosa. Religiões afro-brasileiras.

RESUMEN

Brasil es un país multicultural, que presenta una amplia diversidad étnica, en creencias religiosas, costumbres. La escuela, a su vez, debe llevar esta pluralidad a las clases. Este estudio tiene como objetivo analizar cómo la Educación Religiosa trata la diversidad religiosa en las escuelas públicas de la ciudad de Apodi / RN que ofrecen Educación Primaria II (sexto a noveno grado). Como objetivos específicos, se estableció: a) Abordar el contexto histórico del componente curricular de Educación Religiosa, retomando las políticas educativas que aseguran la disciplina en el currículo escolar; b) debate sobre la diversidad cultural en el entorno escolar, destacando la visión de los maestros sobre la diversidad cultural y religiosa; y c) evaluar cómo se trabaja la Educación Religiosa en estas escuelas, enfatizando si hay un estudio sobre religiones afrobrasileñas dentro de los contenidos cubiertos en el componente curricular. Este trabajo se basa en los supuestos teóricos sobre la sociedad heterogénea y multicultural de Candau (2008). Munanga (2005; 2008) ayuda a pensar sobre la diversidad cultural y las contribuciones de los pueblos africanos y afrobrasileños. Para lograr los objetivos propuestos, se adoptó una metodología con un enfoque cualitativo, utilizando la investigación documental y el uso de entrevistas semiestructuradas como técnicas metodológicas. En este sentido, se entrevistó a 10 docentes de la disciplina ER de las escuelas públicas de Apodi. Los datos obtenidos en las entrevistas se clasificaron y analizaron, mostrando un predominio de temas relacionados con el cristianismo en las clases de urgencias, sin embargo, algunos de los maestros se esfuerzan por abordar la diversidad cultural religiosa existente en el país, con énfasis en las religiones afrobrasileñas.

Palabras clave: Educación religiosa. Diversidad cultural religiosa. Religiones afrobrasileñas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Estado do Conhecimento.....	35
Quadro 2 -	Conhecendo os sujeitos da pesquisa.....	60
Quadro 3 -	Categorias conceituais de análises.....	70
Quadro 4 -	Ano de formação dos/as entrevistados e entrevistadas.....	73

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
ER	Ensino Religioso
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
STF	Supremo Tribunal Federal
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFJP	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	ENSINO RELIGIOSO: EFETIVAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TORNO DA DISCIPLINA	19
2.1	UMA EDUCAÇÃO CRISTÃ: PERCURSO HISTÓRICO DA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO	19
2.2	ATUAIS POLÍTICAS EM TORNO DO ENSINO RELIGIOSO E SEUS SIGNIFICADOS	25
2.2.1	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	25
2.2.2	O Ensino Religioso na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	27
2.3	ENSINO RELIGIOSO PERANTE A DIVERSIDADE CULTURAL E OS ESCRITOS ACADÊMICOS: PRODUÇÃO DE UM ESTADO DO CONHECIMENTO	32
2.3.1	Análise dos trabalhos	36
3	DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA NO AMBIENTE ESCOLAR: PENSANDO UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL	41
3.1	EDUCAÇÃO ESCOLAR: A ESCOLA COMO AMBIENTE DE MÚLTIPLAS CULTURAS	41
3.2	A CULTURA AFRICANA NA SALA DE AULA: O QUE FOI FEITO ATÉ AGORA?	44
3.2.1	Parâmetros Curriculares Nacionais –PCNs	48
3.2.2	A Lei 10.639/03 e a construção de uma “nova” História	52
3.2.3	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana- 2004	53
3.3	UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: O QUE PENSAM OS PROFESSORES E AS PROFESSORAS DA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO?	55
4	O ENSINO RELIGIOSO E AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: PERCEPÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS DA DISCIPLINA NO MUNICÍPIO DE APODI-RN	59
4.1	UMA ANÁLISE ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	59
4.2	O ESTUDO ACERCA DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: O QUE PENSAM OS/AS PROFESSORES/AS DO ENSINO RELIGIOSO?	69
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85

REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES A – Roteiro de pesquisa	97
APÊNDICES B - modelo de termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE	99

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país multicultural, apresentando ampla diversidade étnica, nas crenças religiosas, nos costumes, nos dialetos regionais. A escola por sua vez, deve levar essa pluralidade para dentro das salas de aula. Candau (2008) enfatiza a necessidade de reinventar a educação, inserindo na sala de aula novos sujeitos, novas temáticas, promovendo uma educação que possa oferecer subsídios significativos dentro do contexto heterogêneo que se encontra a sociedade brasileira.

Diante da diversidade religiosa e cultural existente no país, a Constituição Federal de 1988, veio intensificar a neutralidade religiosa, ao estabelecer que “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei” (BRASIL, 1988). Nos ambientes escolares, essa laicidade deve ser respeitada e assegurada. Assim um estudo em torno das múltiplas religiões presentes na sociedade brasileira e seu debate na escola, no componente curricular Ensino Religioso (ER), se apresenta relevante, uma vez que possibilita pensar a religião além da crença em um ou vários deuses, mas enxergá-la como elemento cultural presente na vida e na identidade dos seres humanos.

Engana-se quem pensa que a crença em um deus ou em vários deuses apresenta apenas uma simbologia religiosa. Para Émile Durkheim (1981), a religião e suas cerimônias têm o papel de fortalecer os laços de união social e colaborar para a solidariedade dos membros do grupo. O sociólogo destaca que as pessoas precisam crer em algo para se sentirem completos/as. A religião é um elemento presente desde as primeiras sociedades, se constituindo como aspecto capaz de responder determinadas inquietações. A religião já foi pensada e conceituada em diversas linhas e áreas de pesquisa. Dentro das escolas, a temática não se restringe ao Ensino Religioso.

O Ensino Religioso, uma das disciplinas mais antigas presentes no currículo escolar, se constitui como um instrumento importante para o desenvolvimento do/a aluno/a enquanto cidadão/ã e como agente de relação entre os diversos conhecimentos que permeiam a variedade de disciplinas existente no currículo escolar. O objetivo da disciplina encontra-se fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece que o componente curricular deve apresentar como foco debater a diversidade cultural religiosa existente no país, sendo proibidas quaisquer formas de doutrinação religiosa.

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 e assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 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 (BRASIL, 1996, não paginado).

Embora o estudo da diversidade religiosa seja estabelecido nas leis educacionais, ou ainda a laicidade do Estado seja garantida na atual Constituição, são crescentes na sociedade casos de violência ou injúrias motivadas por divergências nas crenças religiosas, em especial, com os praticantes das religiões oriundas da África.

Em setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF) aprovou por seis votos a cinco, uma medida que autoriza as escolas públicas a oferecerem aulas com professores/as representantes de religiões específicas, ou seja, o Ensino Religioso em determinada escola pode ser voltado para determinada religião, pré-estabelecida pelo/a professor/a, representando a volta de um ensino confessional nas escolas públicas. Conforme o AD nº 4439 de 2017, as aulas focadas em alguma religião específica não ferem a laicidade do Estado.

Ora, um país tão diversificado não deve limitar seu estudo em uma única crença religiosa, que na maioria dos casos, se restringirá às cristãs, em especial o catolicismo e o protestantismo, religiões com maior número de seguidores/as no Brasil. A disciplina deve se apresentar como instrumento legítimo para a construção do respeito, tolerância religiosa e da cidadania dentro da escola.

Decretos que relacionam Estado, Escola e Religião, se tornam cada vez mais comuns no país. Logo no terceiro dia do governo Bolsonaro, foi sancionada a Lei nº 13.796, que altera a LDB, e passa a “fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa” (BRASIL, 2019), a Lei estabelece ainda que:

Art. 7º- Ao aluno regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, é assegurado, no exercício da liberdade de consciência e de crença, o direito de, mediante prévio e motivado requerimento, ausentar-se de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício de tais atividades, devendo-se lhe atribuir, a critério da instituição e sem custos para o aluno (BRASIL, 2019, não paginado).

Os líderes religiosos comemoraram essa decisão, alegando que milhares de brasileiros/as adventistas que guardam o sábado e, por razões de crença, não podem estudar e trabalhar nesse dia até o pôr do sol. As atividades realizadas devem ser compensadas para os/as faltosos/as. Por outro lado, surgiram questionamentos relacionados a quais crenças religiosas a lei abrange, os/as seguidores/as das religiões de matriz africana serão “atendidos/as” pela nova legislação? Sua ausência da escola, por motivações religiosas serão compreendidas?

Em meio a esse cenário, essa pesquisa versa sobre a diversidade e o Ensino Religioso, com destaque para as religiões afro-brasileiras, tendo como objeto de estudo a disciplina Ensino Religioso e sua aplicabilidade nas escolas do município de Apodi/RN. Tomando como referência a temática, levantam-se os seguintes questionamentos: como as políticas educacionais estabelecem as diretrizes para o Ensino Religioso no Brasil? De que modo a disciplina Ensino Religioso é abordada em escolas de Apodi/RN, considerando o meio urbano e rural? Qual a visão de docentes das escolas campo de pesquisa sobre o tema da religião? Como os/as docentes consideram as religiões de matriz africana?

O interesse em pesquisar tal temática surgiu diante do cenário em que se encontra a educação e a política nacional, onde casos de intolerância religiosa e cultural se ampliam de forma desenfreada, apresentando como principais vítimas os/as praticantes das religiões de matriz africana. Se faz preciso repensar qual a finalidade de um estudo voltado para a religião presente no currículo escolar.

O interesse também se deu diante da possibilidade de lecionar a disciplina, enquanto professora de História, tendo em vista que muitos/as professores/as sem nenhuma formação específica (Ciências da Religião), ou nenhum curso de especialização na área, são encarregados/as de ministrar a disciplina. Dentre os fatores para a ocorrência de tal fato, está uma carga horária inferior a exigida, assim a disciplina ER se apresenta como uma solução para ‘complementar’ a carga de horas determinada.

Motivos pessoais também influenciaram na escolha do tema de estudo. Durante minha formação no Ensino Fundamental, em uma escola da Zona Rural do município de Apodi/RN, a disciplina do Ensino Religioso apareceu como um ensino do catolicismo, enfatizando suas crenças, orações, costumes e tradições. O professor que ministrou a disciplina durante todo o Ensino Fundamental é um dos líderes de pastorais da Igreja Católica. Assim, surgiu a inquietação de analisar como a disciplina está sendo aplicada nas demais escolas do município de Apodi.

Já na graduação de História na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na condição de bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

(PIBID¹) enquanto debatíamos as religiões afro-brasileiras, notamos que embora a presença das crenças de origem africana seja remota, a escola dificilmente as insere dentro dos seus conteúdos na mesma proporção que aparece o catolicismo. Sem conhecer os costumes e rituais dessas crenças, estereótipos circulam facilmente na sociedade, tais como: “bruxaria”; “feitiçarias”; “religião do demônio”; “macumba”, dentre outros.

Diante disso, foi traçado como objetivo geral da pesquisa analisar como o Ensino Religioso trata a diversidade religiosa nas escolas públicas do município de Apodi/RN que ofertam o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Foram definidos como objetivos específicos:

- a) Abordar o contexto histórico do componente curricular Ensino Religioso, retomando as políticas educacionais que asseguram a disciplina no currículo escolar;
- b) Debater acerca da diversidade cultural no ambiente escolar, destacando a visão dos/as professores/as perante a diversidade cultural e religiosa;
- c) Avaliar como o Ensino Religioso é trabalhado nessas escolas, enfatizando se existe a presença de um estudo acerca das religiões afro-brasileiras dentro dos conteúdos abordados no componente curricular.

As leituras realizadas nos componentes curriculares do Mestrado em Ensino (POSENSINO), em especial, os da disciplina “Ensino de Ciências Humanas e Sociais: Ensino-aprendizagem nas escolas” e “Ensino e Diversidade”, além de outras leituras já realizadas, deram subsídios para construção do referencial teórico e conceitual.

Levando em consideração os objetivos propostos, a pesquisa apresenta uma abordagem exploratório-explicativa. “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos e hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27). As pesquisas explicativas por sua vez “são aquelas que têm a preocupação central de identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2008, p. 28). Logo, se propõe desenvolver e esclarecer algumas ideias e conceitos buscando, no primeiro momento, a aproximação com o fenômeno a ser investigado para, posteriormente, apresentar condições de compreender as razões e os fatores que contribuem para determinada ocorrência (GONSALVES, 2011).

¹ O Subprojeto PIBID História (2013-2017) apresentou como objetivo trabalhar a iniciação à docência em História tendo como foco uma aproximação entre formação de professores/as e a elaboração de materiais didáticos, fortalecendo o trabalho com fontes históricas, trabalhando em especial a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira na sala de aula, conforme estabelecido na Lei nº 10.639 de 2003.

Quanto à natureza da condução da análise e obtenção dos dados, a pesquisa apresenta um cunho qualitativo. Para Deslandes e Gomes (2012), o importante no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa é a “objetivação”, isto é, o processo de investigação que reconhece a complexidade do objeto, teoriza, revê criticamente o conhecimento acumulado sobre o tema, estabelece conceitos e categorias, usa técnicas adequadas e realiza análises, ao mesmo tempo, específicas e contextualizadas.

Para alcançar o primeiro objetivo específico, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliografia consiste em “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (RICHARDSON, 2011, p. 185). Segundo Gil (2008), as fontes documentais têm a função de apresentar ao/a pesquisador/a dados sobre o período e o objeto em que se quer estudar. Dentre os documentos mais utilizados e que se enquadram na natureza desse trabalho, estão os: “projetos de lei, relatórios de órgãos governamentais” (GIL, 2008, p. 150). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Brasil (2017b) e apresenta como um dos documentos aqui analisados.

Para alcançar os demais objetivos, foi realizado um estudo com os/as professores/as responsáveis em ministrar a disciplina Ensino Religioso em escolas públicas do município de Apodi-RN, tanto escolas da rede estadual como da rede municipal foram foco da pesquisa. Foram realizadas entrevistas com 10 (dez) docentes de 7 (sete) escolas de Apodi, sendo que 2 (duas) delas estão localizadas na zona rural do município e 5 (cinco) estão localizadas no meio urbano da cidade, objetivando mostrar resultados referentes à educação do campo e da cidade. Vale frisar que em algumas escolas existem 2 (dois/as) responsáveis pela disciplina, e ainda, algumas funcionam nos turnos matutino e vespertino, isso justifica o número de professores/as ser superior que o das escolas.

O município de Apodi conta com 10 (dez) escolas que ofertam o Ensino Fundamental II, sendo 6 (seis) pertencentes a rede estadual de ensino e 4 (quatro) da rede municipal. Para a definição das instituições, foram levados em consideração os seguintes critérios:

- a) Pertencerem ao quadro das escolas públicas do Apodi;
- b) Ofertarem o componente curricular Ensino Religioso dentro do quadro de disciplinas no Ensino Fundamental Maior (6º ao 9º ano);
- c) Disponibilidade e interesse do/docente em participar da pesquisa;
- d) O/a docente deve pertencer ao quadro de professor/a efetivo do município e/ou estado, sendo excluídos bolsistas e contratados/as.

Desta forma, os sujeitos da pesquisa foram os/as professores/as responsáveis pela disciplina nas escolas campo de pesquisa de modo que, a princípio, foi realizada uma visita às

instituições a fim de conhecê-las, bem como conversar com os/as docentes sobre a possibilidade e interesse em contribuir com o estudo a ser realizado. Após a confirmação dos/as docentes, ocorreu a busca de dados, por meio de entrevistas.

A entrevista se constitui como uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada na área das ciências humanas e sociais, se apresentando como uma interação social. “A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificadamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109).

Segundo Deslandes e Gomes (2012, p. 64), a entrevista é “uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”. Na pesquisa, se utilizou o modelo de entrevista *semiestruturada*. Para a autora, entrevista *semiestruturada* é aquela “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema sem se prender à indagação formulada” (DESLANDES; GOMES, 2012, p. 64). Logo, a entrevista apresenta um modelo estruturado (apêndice A), entretanto, podendo ser alterado, com inclusão ou exclusão de questões, diante do diálogo com o/a entrevistado/a.

Os sujeitos da pesquisa assinaram um Termo de Livre Consentimento (apêndice B), declarando a concordância em participar da pesquisa. O nome das escolas são preservados, bem como os/as entrevistados/as não tiveram suas identidades reveladas, sendo identificado apenas como “Professor/a” seguido de um número de identificação. A utilização de uma linguagem de dois gêneros – professor/a- busca preservar a pessoa entrevistada. A pesquisa envolve o risco de constrangimento ao/a participante diante da aplicação de alguns questionamentos, dessa maneira, os/as entrevistados/as foram esclarecidos/as que podiam se recusar e desistir da pesquisa em qualquer momento do seu desenvolvimento. Os/as participantes foram informados/as ainda que a entrevista seria gravada e transcrita na íntegra, constituindo-se material para análise.

Para a reflexão analítica sobre os obtidos nas entrevistas, foi empregada a análise de conteúdo entendida por Bardin (2011, p. 15) como o “conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e conteúdos) extremamente diversificados”. Assim, o procedimento consiste em descrever o conteúdo presente nas mensagens dos dados coletados, analisando o dito, ou ainda o não dito. É importante destacar que o silêncio e ainda uma expressão facial ou comportamental apresenta sentidos e mensagens.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: (a) Pré-análise; (b) exploração do material; e (c) Tratamento dos dados, interferência e interpretação. Sendo que a primeira fase consiste na organização do material a ser utilizado, a segunda fase a codificação, o recorte, a enumeração e a classificação. Por fim, a última fase se refere a tornar os dados válidos e significativos.

Quanto à estrutura do trabalho, ele está dividido em três capítulos, que articuladamente, buscam alcançar os objetivos estabelecidos. O primeiro capítulo *Ensino Religioso: efetivação e políticas educacionais em torno da disciplina* tem como foco apresentar o percurso histórico da disciplina, entender que a forma como o componente é tratado hoje nas escolas, é fruto de uma construção histórica, com leis, decretos e constituições que asseguram ou asseguraram a disciplina dentro das escolas públicas.

Nesse sentido, inicia-se o debate a partir de Passos (2007) e Junqueira; Corrêa e Holanda (2007) no intuito de entender a estabilização da disciplina nas escolas atrelada à Igreja Católica. Na segunda parte do capítulo é apresentado um estado do conhecimento referente às produções acadêmicas realizadas nos últimos 5 (cinco) anos (2014-2018), alusivos à temática do ER no Brasil. A busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão ligado ao Ministério da Educação do governo federal brasileiro. A elaboração de um estado do conhecimento logo no início de um trabalho, ajuda a encontrar as lacunas existentes, os eixos mais e os menos explorados, e a partir daí, estabelecer um recorte para sua pesquisa.

No segundo capítulo *Diversidade cultural e religiosa no ambiente escolar: pensando uma educação multicultural* é realizado um debate acerca das práticas escolares perante a sociedade heterogênea, pensado uma educação intercultural, capaz de reconhecer e abordar as diferentes culturas. Autores/as como Candau (2008) e Munanga (2005, 2013) deram os subsídios teóricos. Ainda nesse capítulo, apresenta-se as percepções dos/as professores/as de ER, das escolas campo de pesquisa, acerca do multiculturalismo no âmbito educacional. As respostas foram obtidas por meio da questão norteadora “como é ser professor/a em uma sociedade multicultural?”

Por fim, no último capítulo da pesquisa *o Ensino Religioso e as religiões afro-brasileiras: percepções dos/as professores/as da disciplina no município de Apodi/RN*, são apresentados e debatidos os relatos e as visões dos/as professores/as acerca da diversidade religiosa e cultural e o componente curricular Ensino Religioso, ainda analisa-se se existe a presença de um estudo acerca das religiões afro-brasileiras dentro dos conteúdos abordados no componente curricular, em 7 (sete) escolas públicas do município de Apodi/RN, as respostas

dos/as docentes foram debatidas e divididas em 3 (três) categorias distintas: silenciamento, desconhecimento e reconhecimento.

2 ENSINO RELIGIOSO: EFETIVAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TORNO DA DISCIPLINA

2.1 UMA EDUCAÇÃO CRISTÃ: PERCURSO HISTÓRICO DA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO

A História da educação brasileira é marcada pela presença intensiva do Cristianismo, em especial, da Igreja Católica. Para Passos (2007, p. 84), no Brasil “o Ensino Religioso é anterior à própria escola”, antes da concretização de uma educação escolar, aspectos da religiosidade já se manifestavam nas novas terras. A presença de um ensino com finalidades religiosas aparece na educação do país desde o período colonial, sendo institucionalizado como disciplina na década de 30 do século passado. Valente (2018, p. 109) menciona que “a instituição escolar serviu à Igreja Católica para a catequese e para a transmissão de sua visão de mundo”, essa prática é um dos fatores responsáveis por debates favoráveis e contra o componente do ER no currículo das escolas do país.

Embora seja uma disciplina de longos anos, seu caminho é marcado por avanços, retrocessos e questionamentos, dentre eles, destacam-se: “Qual a importância de um estudo religioso nas escolas?”; “a disciplina apresenta a mesma relevância que as demais?”; “como trabalhar religião na escola, perante a diversidade religiosa?”; ou ainda “se o Estado é laico, um ensino voltado para a religião deve se fazer presente dentro das escolas?”. Esses questionamentos ocorrem devido à forma como a disciplina tem sido ministrada ao longo dos anos, com ênfase no catolicismo, ignorando muitas vezes as demais crenças religiosas, em especial as de matriz africana.

Passos (2007) destaca que a Igreja Católica, logo no início da colonização brasileira, procurou manter relações harmoniosas com o Governo de Portugal, com o intuito de realizar uma catequização atrelada à educação. Dessa forma, durante um longo período, não era possível distinguir os conceitos Ensino, religião e catequese. A educação/catequização dos povos indígenas, e posteriormente dos povos africanos, enquanto escravizados, agradava a coroa portuguesa, uma vez que cristianizados eram mais pacíficos às práticas da escravização, que perdurou no país até 1888.

Os padres das missões dos jesuítas, dentre eles a figura de Manoel de Nóbrega (1517-1570), instituíram uma educação com a finalidade de catequizar os povos do novo continente, como também ministrar a catequese para filhos e filhas dos colonos, “a ação sobre os indígenas resumiu-se então em cristianizar [...] com os filhos dos colonos, porém, a educação podia se

estender além da escola elementar de ler e escrever” (ARANHA, 2006, p. 142). O ensino escolar era dessa forma limitado.

Pessoa (1997) ressalta que o ensino com uma finalidade religiosa foi um fato evidente na colonização do país, a educação apresentava como pilares a Escola, a Igreja e a Sociedade, “[...] constituída por jesuítas organizados para a propagação da fé, no momento em que se desenvolvia o choque religioso que surgiu com a Reforma Protestante” (PESSOA, 1997, p. 173). Os portugueses enxergaram nas novas terras um cenário ideal para obtenção de riqueza e fiéis para uma Igreja que enfrentava crise e perda de fiéis. Aranha (2006) menciona que o governo de Portugal tinha conhecimento do quanto a educação era importante no domínio político, dessa forma, não intervinha nos planos dos jesuítas.

Ainda segundo Aranha (2006), os colonizadores ao se instalarem no Brasil, não tinham a educação como prioridade, no entanto, a coroa portuguesa enviou para sua colônia a Companhia de Jesus, com a finalidade de realizar um trabalho missionário e pedagógico com o povo. Ao chegarem nas novas terras, os jesuítas não consideraram religiosas as crenças praticadas pelas populações indígenas, também não respeitaram as religiões oriundas da África e praticadas pelas etnias africanas, concebendo estereótipos como “bruxarias” ou ainda “religiões do diabo”.

Os jesuítas desprezaram a educação adquirida, aquela que cada um carrega consigo. Não levaram em consideração o saber adquirido por meio da experiência de vida, da observação, dos costumes ou ainda da oralidade. Desprezando as crenças religiosas, eles estavam desvalendo a cultura de cada povo, considerando a sua como exclusiva e superior, a qual todos os povos deveriam adotar. Para Laraia (2001, p. 72), “o fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural”. Dá-se o nome de etnocentrismo às atitudes de grupos humanos de supervalorizar seus próprios valores, sua própria cultura, diminuindo ou negando as demais. A educação jesuítica etnocêntrica e colonial, negou a cultura dos povos indígenas e africanos, instituindo-lhes novos costumes, uma nova linguagem, uma nova religião, proveniente da metrópole.

A educação jesuítica foi caracterizada por Saviani (2013) como uma prática indissociável das crenças religiosas. Educar os indígenas significava catequizá-los, convertê-los. Para os jesuítas, era como escrever em um papel em branco, uma vez que na visão dos portugueses, os índios não tinham nenhuma religião, não acreditavam em deuses, não tinham inteligência, assim, deveriam absorver os ensinamentos cristãos.

Durante boa parte do período colonial, a educação se configurava como elemento do Estado no controle dos povos e na conquista de novos fiéis. Na primeira metade do século XVIII, os colégios dos jesuítas se tornaram cada vez mais fortes, no entanto, inúmeras críticas começavam a emergir, em especial, envolvendo o dogmatismo, bem como os interesses econômicos e políticos que se sobrepunham ao viés educacional (ARANHA, 2006). Diante disso, em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil. Em 1773, o Papa Clemente XIV extinguiu a Companhia de Jesus.

Marques de Pombal, responsável por uma reforma educacional baseada nos ideais iluministas, em Portugal, foi inspiração também na colônia brasileira. Dentre as propostas da reforma pombalina, podemos citar: “As vantagens proclamadas pelo ensino reformado decorriam da intenção de oferecer aulas de línguas modernas, como o francês, além de desenho, aritmética, geometria, ciências naturais no espírito dos novos tempos e contra o dogmatismo da tradição jesuítica” (ARANHA, 2006, p. 191). Entretanto, Pombal não conseguiu de imediato introduzir suas reformas educacionais no Brasil, tendo em vista a presença intensa do catolicismo, atuando dentro e fora das escolas.

A relação entre Estado e igreja se manteve intensa no período imperial brasileiro. O artigo 5º da Primeira Constituição Brasileira, promulgada em 1824, determinava que, “[...] A Religião Catholica Apostolica 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” (BRASIL, 1824, não paginado). Dessa forma, o catolicismo foi instituído como a crença oficial do país. A situação se altera apenas em 1889, com o início do governo republicano.

Para Saviani (2013), as ideias pedagógicas que predominaram no Brasil no final do Império e no início da República apresentaram alterações referentes ao Ensino Religioso, uma delas consistiu na separação oficial das instituições Estado e Igreja. Com a instauração da República no Brasil, assumiu-se a compreensão do Estado laico, com uma neutralidade religiosa.

A Constituição de 1891, inspirada por alguns princípios e ideias da Independência Americana (1776) e da Revolução Francesa (1789), legitimou a separação da Igreja Católica com o Estado, apresentando nos seus textos o termo laicidade. Pode-se entender o Estado laico como aquele que não apoia nem se contrapõe a nenhuma religião. A Constituição de 1891, determinava que:

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

§ 6º - Será leigo (laico) o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados (BRASIL, 1891, não paginado).

A ideia de laicidade da recém república brasileira foi inspirada pelos ideais de laicidade existentes na França, país tomado como referência quando se trata de igualdade e respeito às diversas crenças religiosas. Segundo Valente (2018), laicidade e república apresentam uma íntima relação “na busca do bem comum e na legitimação de valores éticos, como a tolerância, o respeito ao próximo, o sentido de humanidade, a liberdade e o reconhecimento da dignidade do outro” (VALENTE, 2018, p. 110). O autor ainda ressalta que, no Brasil, a separação entre o Estado e as religiões foi caracterizada por um processo flexível, tendo em vista que o fato religioso é reconhecido e identificado como um elemento cultural, presente na formação da identidade brasileira, conforme apresentado no capítulo 2 dessa dissertação.

Essa ruptura entre o Estado e a Igreja Católica, não agradou os líderes religiosos, conforme alerta Saviani (2013, p. 179), “a mobilização da Igreja expressou-se na forma de resistência [...] a pressão para o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas e a difusão de seu ideário pedagógico mediante publicação de livros e artigos em revistas, em especial, na forma de livro didático”. Com esses escritos, a Igreja objetivava atuar na formação dos/as professores/as. Os setores ligados à Igreja, alegavam que a educação não podia se afastar dos princípios morais e religiosos, esse distanciamento podia acarretar em uma educação com falhas, incapaz de resolver os problemas existentes na sociedade.

Após a instauração da República, dissemina-se a ideia de uma educação pública para todos/as, onde o ensino era visto como elemento capaz de minimizar as desigualdades sociais e regionais que o país enfrentava.

Uma vez nas mãos do Estado, a escola passou a seguir princípios republicanos, pensados por iluministas como a pedra de toque no processo civilizatório. Assim, uma ideia de educação de caráter público, laico e universal, desenvolvida no Velho Mundo, aos poucos chegou ao Brasil e foi legitimada por autoridades e educadores nacionais. Contudo, na transposição de contextos sociais, os entendimentos sobre esses princípios passam a ser interpretados com categorias culturais próprias (VALENTE, 2018, p. 190).

O “fazer” docente permaneceu seguindo os princípios religiosos, já instituídos, e a educação continuou se limitando a pequena parcela da população. Em meio a essa situação, no início da década de 30, o ER foi institucionalizado nas escolas públicas de instrução primária,

secundária e normal, por meio do decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. “O decreto nº 19.941, que introduziu, pela primeira vez na história da República, o ensino religioso nas escolas oficiais. Por meio desse decreto o novo ministro atendeu a uma insistente reivindicação da Igreja Católica” (SAVIANI, 2013, p. 196). O autor ressalta que essa institucionalização não se configurava estranha, tendo em vista os precedentes históricos e especificidades da relação educação e religião no sistema colonial lusitano.

Nos anos seguintes, novos decretos e constituições mantiveram o Ensino Religioso, com matrícula facultativa, e sendo realizado de acordo com as confissões religiosas dos/as alunos/as. A LDB do ano de 1961, nº 4.024 de 1961, manteve a neutralidade sobre a disciplina na escola. Assim estava contemplado o ER na LDB n. 4.024 de 1961, artigo 97:

Art. 97 – O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe do número de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (BRASIL, 1961, não paginado).

O Brasil, no ano de 1964, sofreu um duro golpe de Estado, que feriu a democracia do país, e que teve seu fim apenas no ano de 1985, período conhecido na história como Ditadura Militar. A Ditadura Militar no Brasil alterou o comportamento da sociedade e propiciou cenas de torturas e perseguições às pessoas que pensavam e apresentavam comportamentos contrários do estabelecido pelos militares nos Atos Institucionais. Esse momento foi marcado por mudanças nas esferas sociais, políticas e educacionais.

A Ditadura Militar no Brasil restringiu a participação dos/as brasileiros/as nas decisões políticas, bem como a produção de um conhecimento crítico e reflexivo. O ato Institucional número 5 – AI 5 Brasil (1968), estabelecido pelo general e Presidente Costa e Silva, previa medidas autoritárias e a cassação de direitos políticos.

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:

I - Cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;

II - Suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;

III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política (BRASIL, 1968, não paginado).

Na educação, o foco de debate se volta para uma concepção tecnicista, objetivando inserir o/a jovem no mercado de trabalho. Aranha (2006, p. 315) defende que “a tendência tecnicista em educação resultou na tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial que se baseia na ‘racionalização’, própria do sistema de produção capitalista”, dessa forma, o ensino teve que se adequar às exigências da sociedade industrial e tecnológica, formando profissionais habilitados/as a ingressarem no trabalho, porém, a elite continuava ingressando em cursos de graduação, deixando a formação técnica e profissionalizante para os membros das camadas sociais inferiores.

Outra mudança educacional foi a inclusão e exclusão de disciplinas dentro do currículo escolar. Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde e Religião foram inseridas nas escolas, vale mencionar que assim como o ER, o Programa de Saúde e Religião se constituiu como obrigatório para a escola e optativo para os/as discentes. No regime militar, o Ensino Religioso é mantido como disciplina facultativa, sendo incluída a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2017).

Por outro lado, História e Geografia se aglutinaram e passaram a constituir os Estudos Sociais. Por consequente, a educação do período militar não possibilitava reflexões acerca do sistema político vigente. Um ensino voltado para as crenças cristãs estava inserido nas escolas, sendo usado como mecanismo de controle e obediência da população.

A Ditadura Militar no Brasil reprimiu os movimentos estudantis. A União Nacional do Estudantes (UNE) foi perseguida e extinta. O governo alegava que escola deveria ser um lugar para estudar, e não militar em favor de partidos e ideologias políticas. Entretanto, mesmo na clandestinidade, a UNE organizou congressos e movimentações pedindo a volta da democracia, além de mudanças nas esferas educacionais. Uma das principais reivindicações era o retorno da História e da Geografia no currículo escolar, e a saída de disciplinas com conteúdos voltados para o ensinamento da moral, da ética e da religião (SAVIANI, 2013).

A volta da democracia no país ocorreu de forma lenta e gradual. As marcas geradas pela Ditadura Militar se fizeram/fazem presentes na sociedade brasileira mesmo após as eleições diretas para presidentes. Com o retorno da democracia, em 1985, foram necessárias reformas sociais, econômicas, políticas e educacionais, objetivando “amenizar” os danos e prejuízos causados no longo período ditatorial.

2.2 ATUAIS POLÍTICAS EM TORNO DO ENSINO RELIGIOSO E SEUS SIGNIFICADOS

2.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A volta da democracia no Brasil representou o retorno de eleições diretas para o Presidente da República, bem como a esperança por dias melhores, sem censura, e com liberdade de imprensa e de expressão, em especial, dos movimentos estudantis. De imediato, foi promulgada uma nova Constituição, em 1988. A referida Constituição, inspirada nos direitos humanos, determina a igualdade entre os cidadãos, independente da cor, etnia, gênero, ou ainda da crença ou descrença religiosa. O artigo 210 da Constituição de 1988 estabelece que o Ensino Religioso tem matrícula facultativa, constituindo “disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

Na educação, foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituída em 1996, sancionada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e pelo ministro da Educação Paulo Renato. Para Cury (2008), a base e as ideias da LDB foram iniciadas antes da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, ainda no processo de redemocratização do país, educadores/as inconformados/as com os atrasos educacionais produzidos durante a Ditadura Militar, iniciaram a organização de combate a um conjunto de ideias conservadoras, que buscavam manter as camadas menos favorecidas em situação de submissão e dominação constante, em um país onde os índices de analfabetismo, evasão escolar e repetição eram alarmantes.

Esses/as educadores/as propunham uma educação inclusiva, onde a diversidade fosse respeitada e trabalhada dentro da sala de aula, buscando a construção de um saber reflexivo. Essa ideia de uma educação abrangente lembra os estudos de Morin (2002) sobre os saberes necessários à educação do futuro.

A educação para o futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano (MORIN, 2002, p. 47).

Nesses princípios, de uma educação inclusiva, crítica e reflexiva, a nova LDB foi pensada e promulgada, com forte interferência do Senador Darcy Ribeiro, que defendia a necessidade da melhoria e ampliação das escolas públicas. Demo (1997) apresenta uma visão

otimista acerca da nova LDB, ao ressaltar que a qualidade da educação pública reflete diretamente na cidadania.

Nessa Lei, a formulação é branda, mostrando o caminho futuro para escola de tempo integral como algo que a sociedade irá naturalmente exigir. [...] Uma lei de educação precisa, primeiro, ser curta, para não dizer besteira demais, e segundo, insistir em propostas flexíveis, para não atrapalhar a vontade de aprender. A LDB tem algo disso, embora tenha predominado o peso histórico dos interesses em jogo. [...] Não obstante todas as cautelas críticas, vale assinalar que o texto da Lei está imbuído de grande interesse pela flexibilização da organização dos sistemas educacionais, seguindo aí uma coerência necessária: não se pode educar bem dentro de uma proposta já em si deseducativa (DEMO, 1997, p. 13-14).

No artigo 33 está estabelecido o regimento para o ER. Para Cardoso (2017, p. 197), “a inserção do ensino religioso na atual LDB, ainda teve muita polêmica que acabou gerando o Substitutivo n. 9.475/97, dando nova redação ao artigo 33 da LDB 9.394/96”. Assim o referido substitutivo “autoriza que o ensino religioso se torne uma disciplina escolar, respeitando a diversidade cultural religiosa” (CARDOSO, 2017, p. 197). Seguindo esse princípio, o ER deve se desvincular da sua origem, ou da prevalência do ensino dos deveres e ensinamentos cristãos.

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e encontros de gestões políticas e educacionais, foram responsáveis pela criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso de 1997 (PCNER). Segundo os Brasil (1997), os conteúdos da disciplina “deverão ser instituídos a partir das várias Ciências da Religião, capazes de decodificar as tradições religiosas, as Escrituras e Tradições Orais, as teologias, os rituais e os *ethos* religiosos”, nesse sentido, a disciplina deve se desprender de uma crença religiosa e abranger as diversidades dentro dos conteúdos curriculares.

A LDB não enfatiza a importância do curso de formação na área da Ciência da Religião para atuar na disciplina, entretanto, ressalta que o/a profissional deve ser contratado/a pelos órgãos públicos e não por entidades religiosas. A ausência da formação necessária vem se tornando um dos principais embates para a concretização de um ensino das religiões. Passos (2007, p. 17) destaca que “a ausência de uma diretriz nacional explícita sobre a formação docente para o ER tem impedido o avanço de experiências concretas de cursos superiores nas universidades supervisionadas pelos órgãos gestores do Ministério da Educação.”

Entretanto, é fato evidente que a educação brasileira não consegue promover na prática escolar as propostas apresentadas nos decretos educacionais, não solucionando problemas e as

lacunas das escolas públicas. O ensino, muitas vezes, na prática do cotidiano escolar não versa por debates abrangendo a diversidade regional, cultural e religiosa existente no país.

2.2.2 O Ensino Religioso na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e homologada pelo Ministro da Educação do Governo de Michel Temer (2016-2018), Mendonça Filho, em 15 dezembro do ano de 2017, serve como referência para a (re)formulação dos currículos escolares. A proposta do Governo Federal com a BNCC era elaborar um currículo nacional, com conteúdos considerados nacionais e conteúdos regionais, propiciando a formação de uma identidade regional e nacional, objetivando gerar um saber e uma educação igualitária. Com a proposta pretende-se diminuir as desigualdades educacionais existentes no país. No seu texto de apresentação, o documento é conceituado do seguinte modo:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017b, p. 5).

Antes da BNCC, a proposta mais próxima de um currículo a nível nacional era a dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), este foi um projeto elaborado no ano de 1996, e aprovado em 1997. Vale frisar, que o documento da BNCC não anulou o estabelecido nos PCN's. Segundo Macedo (2014), os debates em torno da definição de um currículo comum não é recente no país, documentos como a LDB de 1996 e os PCN's de 1997 já enxergavam a necessidade de estabelecer uma educação de qualidade e igualitária. Para a autora, “a defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade” (MACEDO, 2014, p. 1537).

A BNCC se tornou alvo de polêmicas durante o processo de elaboração e aprovação, em especial, dos/as educadores/as, que não se sentiram ouvidos/as e representados/as nas comissões, durante todo o processo. Sua construção teve início em junho de 2015, ainda no governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), com o então ministro da educação Renato Janine Ribeiro. Durante o processo de elaboração, o MEC liberou um espaço para receber

contribuições, críticas e comentários de toda a comunidade escolar, incluindo pais, professores/as e alunos/as.

Dentre as questões de embate dos/as educadores/as e de alguns membros da sociedade, se encontram as lacunas em torno de temáticas emergentes na sociedade. Na BNCC não há nenhuma referência a termos e expressões ligadas à sexualidade. Em uma rápida busca no documento, não é possível encontrar termos como orientação sexual, ou identidade de gênero, contrariando os PCN's que trazem a temática da orientação sexual como um dos temas transversais.

Paraiso (2016) ressalta que a escola apresenta uma dificuldade em promover um debate legítimo em torno da temática de gênero, dessa forma, comumente o tema é excluído dos currículos escolares, sendo que “[...] no Brasil o tema enfrenta dificuldade de se manter como um conhecimento importante para ser ensinado e para ser operado na condução das práticas pedagógicas na escola” (PARAISO, 2016, p. 391). O silenciamento dessa questão na BNCC evidencia o caráter conservador da atual conjuntura social e política brasileira, contexto no qual defende-se que temáticas como sexualidade e orientação sexual sejam debatidas apenas no âmbito familiar. Assim a escola não deve intervir nessa pauta.

O debate em torno das questões sexuais nas escolas, são comumente taxadas pelo setor conservador como “ideologia de gênero”. A filósofa americana Judith Butler, após a sua passagem pelo Brasil, em novembro de 2017, escreveu para o Jornal Folha de São Paulo, enfatizando que entender a formação de gênero e discutir a noção de que a expressão de gênero na sala de aula é um direito e um dever, não é uma “ideologia” (BUTLER, 2017).

Com relação à estrutura da BNCC, ela apresenta, dentre outros elementos, competências e habilidades para cada componente curricular. Na Base, competência é entendida como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017b, p. 6).

São estabelecidas 10 competências gerais da BNCC, o item número 3 enfatiza, embora que timidamente, o respeito às diversas manifestações culturais. Esta apresenta como foco “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017b, p. 7). Embora a diversidade apareça discretamente na competência geral, o item determina o respeito às múltiplas representações culturais existentes na sociedade, como forma de valorizar o saber e o conhecimento já adquirido do aluno e da aluna.

Em relação ao Ensino Religioso, com a aprovação do documento, ele sofreu alterações nas escolas, e agora, assim como as demais disciplinas do currículo, apresenta uma diretriz nacional, composta por competências, habilidades, conteúdos, minimizando debates em torno da ausência de uma identidade curricular comum referente à disciplina.

O ER, antes de dezembro de 2017, não apresentava uma diretriz curricular nacional. Cada município e/ou estado estabelecia decretos regularizando e orientando, indicando a natureza adotada (confessional ou não-confessional), os conteúdos, a habilitação dos/as docentes, e ainda a carga horária. Em decorrência disso, encontramos inúmeros decretos relacionados à disciplina. Nas palavras de Junqueira, Corrêa e Holanda (2007), sem uma diretriz comum, a disciplina foi estadualizada e municipalizada. Segundo Passos (2007, p. 13), devido à ausência de uma diretriz curricular nacional, “os sistemas de ensino se responsabilizarão pelos conteúdos e pela habilitação dos professores”.

Vale mencionar que, na terceira versão da Base, apresentada pelo MEC em abril de 2017, o Ensino Religioso não se fazia presente entre os componentes curriculares, área que era contemplada nas duas primeiras versões.

A área de Ensino Religioso, que compôs a versão anterior da BNCC, foi excluída da presente versão, em atenção ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Lei determina, claramente, que o Ensino Religioso seja oferecido aos alunos do Ensino Fundamental nas escolas públicas em caráter optativo, cabendo aos sistemas de ensino a sua regulamentação e definição de conteúdos (Art. 33, § 1º). Portanto, sendo esse tratamento de competência dos Estados e Municípios, aos quais estão ligadas as escolas públicas de Ensino Fundamental, não cabe à União estabelecer base comum para a área, sob pena de interferir indevidamente em assuntos da alçada de outras esferas de governo da Federação (BRASIL, 2017a, p. 25)

A exclusão gerou repercussão nos debates educacionais, tendo em vista o tradicionalismo em torno da disciplina, que é considerada uma das mais antigas do currículo escolar. Por outro lado, sua ausência foi comemorada por grupos que enxergam na disciplina uma “afronta”, ou um “descumprimento” da laicidade do Estado brasileiro prevista na Constituição.

Assim, em meio a críticas, em especial, dos setores conservadores da sociedade, a disciplina foi recolocada na última versão do documento, que foi levada à votação e posteriormente, à aprovação. O documento não alterou a LDB, ao estabelecer que o componente curricular deve ser oferecido no Ensino Fundamental das escolas públicas e privadas, logo nos anos iniciais e sua matrícula deve ser optativa aos alunos e alunas. Esse aspecto da facultatividade, muitas vezes gera estranhamento, uma vez que se trata de uma disciplina de

matrícula facultativa para os/as discentes, onde seus pais ou responsáveis legais informam o desejo de participação ou não do/a estudante nas aulas de ER. No entanto, é comum existir um desconhecimento acerca dessa questão, por consequente todos/as são matriculados/as.

O Ensino Religioso aparece na educação básica logo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentando como finalidade questionar e refletir acerca das práticas preconceituosas e intolerantes envolvendo determinada crença religiosa, conforme determina a BNCC:

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão (BRASIL, 2017b, p. 432).

De tal modo, a disciplina apresenta-se como um instrumento capaz de combater injúrias e/ou ofensas motivadas por questões religiosas. Logo, a pluralidade religiosa deve se constituir como elemento norteador das aulas, associando termos como religiosidades, culturas e identidades. A competência geral número 4, relacionada ao componente curricular, menciona que, na sala de aula, os/as alunos/as precisam aprender a “conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver” (BRASIL, 2017b, p. 433).

Brasil (2017b) estabelece Unidades Temáticas para cada componente curricular. Trata-se dos conteúdos e discussões que cada disciplina deve abranger, em cada ano de ensino. Para o Ensino Religioso, o documento determina três, são elas: *Identidades e alteridades*; *Manifestações religiosas* e *Crenças religiosas e filosofias de vida*.

A primeira Unidade Temática *Identidades e alteridades* deve ser abordada em todo o Ensino Fundamental, em especial, logo nos anos iniciais. Nessa unidade, os/as alunos/as devem reconhecer, valorizar e acolher a diversidade do ser humano, buscando práticas de respeito às diferenças e de empatia com o “outro”. Pretende-se ainda que os/as discentes compreendam os símbolos e significados das crenças religiosas, buscando respostas às inquietações, em especial, questões ligadas à vida e à morte.

Na Unidade Temática *Manifestações religiosas*, o/a professor/a da disciplina deve realizar uma conversa acerca dos símbolos e dos rituais religiosos e seus espaços sagrados, com objetivo de proporcionar o conhecimento acerca das múltiplas experiências e manifestações religiosas, observando ainda, as relações existentes entre as lideranças religiosas e os demais membros da esfera social. Uma relação marcada comumente pelo respeito, no entanto, não

presenciamos essa reverência a todos os chefes religiosos, em especial, aos líderes de religiões consideradas minoritárias, como as afro-brasileiras, sobretudo o Candomblé.

Sobre os símbolos, o documento conceitua como sendo “um elemento cotidiano ressignificado para representar algo além de seu sentido primeiro. Sua função é fazer a mediação com outra realidade e, por isso, é uma das linguagens básicas da experiência religiosa” (BRASIL, 2017b, p. 434). As crenças religiosas apresentam uma simbologia única, e por outro lado, distinta, assim, os/as estudantes precisam compreender que o que é sagrado em determinada religião pode ser considerado profano, ou sem sentido, nas demais.

Os ritos narram, encenam, representam acontecimentos e práticas religiosas. Os espaços onde são realizadas as práticas religiosas se constituem como espaços simbólicos, sagrados e culturais.

Os rituais religiosos são geralmente realizados coletivamente em espaços e territórios sagrados (montanhas, mares, rios, florestas, templos, santuários, caminhos, entre outros), que se distinguem dos demais por seu caráter simbólico. Esses espaços constituem-se em lócus de apropriação simbólico-cultural, onde os diferentes sujeitos se relacionam, constroem, desenvolvem e vivenciam suas identidades religiosas (BRASIL, 2017b, p. 435).

Usando as religiões de matriz africana como exemplo, os terreiros são espaços sagrados, com representações culturais, organizacionais e sagradas acerca de um povo e de uma religião. Sobre essa relação entre os espaços dos cultos religiosos, com a identidade e a cultura, Melo (2007, p. 3) afirma:

Os terreiros de candomblé apesar de serem de origem brasileira, apresentam uma estrutura organizacional totalmente moldada nas tradições e nos costumes dos povos Iorubás, já que foram estes os responsáveis pelo estabelecimento do culto aos Orixás no Brasil. Da mesma forma que a natureza está vinculada aos deuses e aos homens para esta sociedade, os terreiros mantêm sua tradição viva criando um microcosmo desta para legitimar a sua organização social.

Na Unidade Temática intitulada *Crenças religiosas e filosofias de vida*, Brasil (2017b) propõe a identificação da tradição oral e dos mitos presentes nas religiões. “Os mitos são outro elemento estruturante das tradições religiosas. Eles representam a tentativa de explicar como e por que a vida, a natureza e o cosmos foram criados” (BRASIL, 2017b, p. 435). Ainda usando as religiões afro-brasileiras como exemplo, elas usam a oralidade, por meio de narrativas, como principal elemento transmissor de suas crenças, as mesmas não usam de livros sagrados como forma de propagação de suas crenças, ideias e ensinamentos, o mesmo ocorre com as religiões

indígenas. “Em algumas culturas, o conteúdo dessa tradição foi registrado sob a forma de textos escritos” (BRASIL, 2017b, p. 436), como é o caso das religiões cristãs, que usam um livro sagrado, a Bíblia.

A Unidade Temática ainda abre espaços para debates em torno da filosofia de vida. “As filosofias de vida se ancoram em princípios cujas fontes não advêm do universo religioso. Pessoas sem religião adotam princípios éticos e morais cuja origem decorre de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros” (BRASIL, 2017b, p. 437). Nessa pauta, o/a professor/a deve advertir que a ausência de uma crença religiosa não altera os valores éticos e morais do ser humano. Não crer na existência de um deus, não faz do homem ou da mulher um ser inferior.

A disciplina, segundo o estabelecido em Brasil (2017b), apresenta um viés, mais filosófico. O texto de Brasil (2017b) finaliza destacando que a intenção da disciplina Ensino Religioso é formar cidadãos e cidadãs capazes de respeitar religiões com crenças distintas da sua, isso só se constrói por meio de um ensino que propicie debates sobre a diversidade religiosa existente no nosso país.

2.3 ENSINO RELIGIOSO PERANTE À DIVERSIDADE CULTURAL E OS ESCRITOS ACADÊMICOS: PRODUÇÃO DE UM ESTADO DO CONHECIMENTO²

Romanowski e Ens (2006) enfatizam que nos últimos quinze anos, as produções acadêmicas apresentaram um elevado crescimento no Brasil, em decorrência dentre outros fatores, do aumento de cursos de graduação e de pós-graduação, logo, algumas temáticas de estudo estão se tornando escassas e outras repetidas. Dessa forma, se faz necessário, que no início de uma pesquisa acadêmica seja realizado um diagnóstico acerca da temática, observando as facetas mais exploradas. Nesse momento, se tem recorrido as pesquisas bibliográficas do tipo Estados da arte.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

² Essa seção da dissertação foi publicada em forma de artigo no periódico Debates em Educação, no ano de 2019.

Para as autoras, o estado da arte tem como objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma área específica. Quando a busca é realizada em apenas um banco de publicação, como revistas, livros ou indexadores, a pesquisa é enquadrada como estado do conhecimento. De acordo com Ferreira (2002), essas pesquisas auxiliam a verificar a multiplicidade e pluralidade de abordagens e perspectivas de um determinado objeto de estudo.

O levantamento aqui desenvolvido se enquadra nas características atribuídas ao estado do conhecimento, uma vez que foi feita uma busca em apenas um banco de dados, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão ligado ao Ministério da Educação, no Brasil. A análise refere-se às produções acadêmicas relacionadas ao Ensino Religioso perante a diversidade cultural e o estudo das religiões afro-brasileiras nas escolas públicas. Na plataforma CAPES estão disponíveis os trabalhos finais dos cursos de mestrado e doutorado em atividade no Brasil. Segundo Ferreira (2002, p. 261),

Os catálogos trazem os títulos das dissertações de mestrado e teses de doutorado, mas também os dados identificadores de cada pesquisa quanto aos nomes do autor e do orientador, do local, data da defesa do trabalho, da área em que foi produzido. Os dados bibliográficos são retirados das dissertações de mestrado e das teses de doutorado para serem inseridos nos catálogos.

Sabendo do amplo número de pesquisas acadêmicas relacionadas ao Ensino Religioso, estabeleceu-se alguns filtros para alcançar o número de 10 trabalhos analisados. O primeiro filtro se refere aos descritores. Romanowski e Ens (2006) destacam que em uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, descritores são palavras-chave que servem para indicar o direcionamento da pesquisa, logo, a escolha dessas palavras ou termos se constitui como o primeiro passo da busca.

Os descritores usados no estado do conhecimento foram: Ensino Religioso, diversidade religiosa e religiões afro-brasileiras. Os termos foram inseridos no local de busca entre aspas (“”) e separados por ponto e vírgula (;). Esses descritores foram selecionados por conseguirem resumir o foco de cada objetivo específico estabelecido na pesquisa.

Na primeira busca com esses 03 descritores foram encontrados 747 trabalhos relacionados ao tema. Nesse momento, um segundo filtro foi adicionado: o recorte temporal, as pesquisas realizadas nos últimos 5 anos (2014, 2015, 2016, 2017 e 2018). No momento da pesquisa, março de 2019, ainda não existiam trabalhos referentes ao ano de 2019.

Com o recorte espacial restaram 346 pesquisas, entretanto, algumas delas não apresentavam relação com a educação, tendo seu eixo voltado para outras áreas de conhecimento, assim, na opção “área de conhecimento” foi assinalado o item “educação”, nesse momento ficaram 65 trabalhos. Com essa quantidade relativa de trabalhos, o próximo passo consistiu na leitura dos títulos e resumos e observar se apresentavam relações com o objetivo da pesquisa.

Ferreira (2002, p. 261) ressalta o papel desenvolvido pelos títulos dos trabalhos acadêmicos, eles “[...] informam ao leitor do catálogo a existência de tal pesquisa. Normalmente, eles anunciam a informação principal do trabalho ou indicam elementos que caracterizam o seu conteúdo”, os resumos por sua vez têm a “finalidade de divulgar com mais abrangência os trabalhos produzidos na esfera acadêmica” (FERREIRA, 2002, p. 262), assim, nos resumos devem conter informações como “[...] o objetivo principal de investigação; a metodologia/procedimento utilizado na abordagem do problema proposto; o instrumento teórico, técnicas, sujeitos e métodos de tratamento dos dados; os resultados; as conclusões e, por vezes, as recomendações finais” (FERREIRA, 2002, p. 262).

Após a leitura dos títulos e resumos, percebeu-se que alguns dos trabalhos não exibiam ligação com o objeto de pesquisa, alguns discutiam a religião através de obras literárias ou por meio de filmes, outros visavam discutir temas como gênero, sexualidade, dentro do campo da disciplina, embora debates com essas temáticas sejam de total relevância, estes se distanciam do interesse dessa pesquisa.

Alguns trabalhos foram descartados ainda por apresentarem como foco debater a diversidade em outras disciplinas como a Filosofia, História, Antropologia. Ao apresentar como área de concentração as escolas públicas laicas, escolas que devem debater a diversidade religiosa, não se voltando para uma religião específica, algumas pesquisas foram rejeitadas por apresentarem escolas privadas como área de atuação.

Foi possível perceber que o maior número dos trabalhos finais de mestrado e doutorado envolvendo o ER, visam discutir sua implantação nas escolas e a relação estabelecida entre Estado, Escola e Igreja, usando como metodologia a análise de fontes documentais, não proporcionando discussões acerca do comportamento da disciplina perante a diversidade religiosa existente no país, ou ainda a percepção dos/as docentes diante das religiões afro-brasileiras.

Dessa forma, após a análise minuciosa dos títulos e dos resumos, foram selecionados para o estado do conhecimento 10 pesquisas, sendo 7 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado, conforme apresentados no quadro 1.

Quadro 1- Estado do Conhecimento

Título	Autor/a	Inst.	Ano	Grau
(As) simetria nos sistemas públicos de Ensino Fundamental em Duque de Caxias (RJ): a religião no currículo.	Vânia Claudia Fernandes	UFRJ	2014	Tese
Religião, ensino religioso e cotidianos da escola: discutindo a laicidade na rede pública estadual do Rio de Janeiro	Luciana Helena Monsores	UERJ	2014	Dissertação
Encontros do ensino religioso nas cidades de Ouro Preto e Mariana: a laicidade da educação pública em questão.	Gláucio Antônio Santos	UFOP	2014	Dissertação
Modelos divergentes de Ensino Religioso? Análises das experiências do RJ e SC.	Lucelmo Lacerda de Brito	PUC-SP	2015	Tese
Políticas de Ensino Religioso e educação das relações étnico-raciais no Brasil.	Sergio Luís do Nascimento	UFPR	2015	Tese
O diálogo inter-religioso na prática pedagógica dos professores da rede pública municipal de Fortaleza.	Francisco Daniel Pereira Leão	UFC	2016	Dissertação
Narrativas de uma professora de Ensino Religioso Afro em escolas do município do Rio de Janeiro	Patrícia de Oliveira Roif	UERJ	2016	Dissertação
Formação docente para o Ensino Religioso em universidades federais: os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião da UFPB, UFJF e UFS.	Evelin Christine Fonseca de Souza	UFRJ	2016	Dissertação
Diversidade religiosa no contexto escolar: um estudo de caso sobre as percepções culturais de jovens do Ensino Médio.	Jessica Mustefaga de Toledo	UNI CENTRO	2017	Dissertação
Cultura... culturas: tensões pentecostais no Ensino da Religiosidade Afro-brasileira	José Walter Silva e Silva	UNINOVE – SP	2018	Dissertação

Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Nos trabalhos analisados, destacam-se como palavras-chaves “Ensino Religioso”, “diversidade religiosa” e “laicidade”, termos semelhantes aos descritores utilizados no estado do conhecimento. A palavra-chave “religiões afro-brasileiras” apareceu apenas na pesquisa de Silva (2018).

Os pesquisadores brasileiros que se destacam com escritos acerca do Ensino Religioso, e que são citados nos trabalhos encontrados (identificados a partir das consultas realizadas nas referências de cada trabalho), são: Sérgio Rogério Azevedo Junqueira e Luiz Antônio Cunha. Ao tratar sobre a diversidade cultural e as religiões de matriz africana destacam-se as obras de Vera Maria Candau e Nilma Limo Gomes.

2.3.1 Análise dos trabalhos

A busca realizada no catálogo da CAPES possibilitou conhecer os principais enfoques acadêmicos estabelecidos para o Ensino Religioso. De um modo geral, os trabalhos estudados no estado do conhecimento mostraram a presença marcante do cristianismo no percurso histórico da disciplina, ainda se fazendo presente nos dias atuais em um grande número de estabelecimentos de ensino. Em decorrência de tal fato, o componente curricular não tem conseguido elaborar estratégias que possibilitem o combate da violência física e psicológica, motivada por princípios religiosos, em especial, com os/as seguidores/as das religiões afro-brasileiras.

A tese de Fernandes (2014) teve como objetivo identificar a configuração do Ensino Religioso no Ensino Fundamental das escolas públicas em Duque de Caxias-RJ, nas redes estadual e municipal do referido município. Para isso, usou-se como procedimentos a análise documental, entrevistas *semiestruturadas* realizadas com professores/as de ER, docentes das demais disciplinas, diretores/as, lideranças do poder público e de instâncias privadas vinculadas à religião, além da observação direta das aulas de Ensino Religioso e do espaço escolar, em seis (6) escolas públicas. Como resultado constatou-se que essas escolas muitas vezes abrem espaços para a prática da intolerância religiosa, ao priorizar apenas uma crença na disciplina. A entrevista constatou que alguns/mas professores/as dão um tratamento inferior às religiões de matriz africana, disseminando estereótipos ainda presentes na sociedade, tais como “bruxaria”, ocasionando dessa forma, um estranhamento e abrindo espaços para práticas preconceituosas por parte dos/as estudantes.

Em sua dissertação, Monsorens (2014) analisou como as diferentes crenças religiosas aparecem nas escolas do Rio de Janeiro, destacando as consequências que podem ocorrer no processo de ensino aprendizagem à exaltação de uma ou duas crenças, negando as demais. A autora menciona que o Cristianismo é marcante dentro da disciplina, em contrapartida, as religiões afro-brasileiras são inferiorizadas e invisíveis. A metodologia aplicada consistiu especialmente na análise de livros didáticos e avaliações usadas pelos/as professores/as do Ensino Religioso. Ao fim, concluiu-se que as diversas crenças religiosas devem ser enfatizadas na escola, dentro do componente do ER, objetivando a formação de alunos e alunas capazes de conviver e respeitar as diferenças.

Santos (2014) analisou como a laicidade do Estado brasileiro e a diversidade religiosa foram discutidos nos “Encontros de Metodologia e Filosofia de Ensino Religioso”, ocorridos nas cidades de Ouro Preto e Mariana, MG. Esses encontros tinham como sujeitos os/as

professores/as da disciplina do Ensino Religioso. Para alcançar tal objetivo, a metodologia empregada consistiu na análise qualitativa, por meio de pesquisa documental, observação-participante, entrevista *semiestruturada* e questionário, com o intuito de identificar a proposta pedagógica adotada nessas reuniões. Como resultado, observou-se que a laicidade religiosa não foi considerada e temas relacionados às religiões cristãs, em especial o catolicismo, foram predominantes. As religiões oriundas dos povos africanos foram negadas, inclusive por profissionais adeptos à crença, que as negavam com receio de não serem aceitos dentro da comunidade escolar.

Nascimento (2015) relatou o comportamento da disciplina ER após as Leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2011, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os níveis da Educação Básica, tendo como recorte espacial os estados que compõem a Região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). A metodologia adotada na pesquisa consistiu no diagnóstico de textos normativos que regulamentam o Ensino Religioso nesses estados. O autor concluiu que a disciplina não atende os objetivos propostos nas leis e a religiosidade afro-brasileira pouco se faz presentes nos documentos que orientam e regulam a prática do ER nas escolas dos estados campo de pesquisa. Essa ausência ocasiona práticas preconceituosas dentro e fora da sala de aula.

Brito (2015) apresentou um diagnóstico da disciplina do Ensino Religioso e sua aplicação em dois Estados: Rio de Janeiro e Santa Catarina, destacando as dificuldades de trabalhar os conteúdos da diversidade religiosa diante da laicidade estabelecida na Constituição de 1988. A análise documental, como leis, decretos, portarias, consistiu na principal metodologia empregada. Como resultado percebeu que a disciplina não está assumindo uma neutralidade frente as múltiplas religiões existentes no país. Em muitos casos, o catolicismo aparece como crença dominante diante das demais, sendo trabalhado como modelo a ser seguido. O estudo das religiões de matriz africana se faz presente nos documentos analisados, sendo justificado como estratégia de atender a Lei 10.639 de 2003, no entanto, não é possível perceber sua presença na sala de aula.

Leão (2016) discorreu sobre a importância da disciplina do Ensino Religioso diante da diversidade religiosa existente no país. Os procedimentos metodológicos se deram com a utilização de estudo de caso, sendo recorridos os seguintes processos: análise documental, entrevista *semiestruturada* e entrevista reflexiva. A entrevista foi realizada com três (3) professores/as que lecionam a disciplina. Como resultado, o autor observou a importância da disciplina na construção de uma cultura de paz e no combate à intolerância motivada por viés religioso. A pesquisa com os/as docentes constatou que as religiões de matriz africana são as

mais castigadas pelo peso da intolerância, onde alguns/mas professores/as negam sua crença (Candomblé) com medo do estranhamento por parte dos/as demais funcionários/as da escola, ou ainda por parte dos alunos/as, pais e responsáveis.

Souza (2016) pesquisou a formação dos/as professores/as em instituições federais do ensino superior, para explicar a ausência das religiões afro-brasileiras nos currículos das escolas. Como recurso metodológico, a autora adotou o estudo de documentos, como o Projeto Político Pedagógico dos cursos de Ciência(s) da(s) Religião(es) de instituições como Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Ao término, foi possível notar que a laicidade do Estado brasileiro, na esfera educacional, não se aplica na prática, bem como, a inferiorização e o silenciamento do debate acerca das múltiplas religiões, em especial, as de origem africana.

Roif (2016) debateu a vivência de uma professora (e autora da dissertação) de Ensino Religioso, voltado para o estudo das religiões afro-brasileiras, em escolas do Rio de Janeiro. A questão norteadora da pesquisa foi: “O que é o Ensino Religioso Afro, suas causas e consequências?”, para conseguir responder à questão e para atingir o objetivo da pesquisa, foram realizadas entrevistas e conversas com os/as alunos/as matriculados/as na disciplina. Foram realizadas ainda análise de documentos que regulam a disciplina nos currículos das escolas do Estado. Os resultados da pesquisa documental possibilitaram a conclusão que os decretos se contrapõem aos princípios de laicidade na Educação Pública no Brasil. A pesquisa permitiu ainda reflexões acerca da aplicabilidade da Lei 10.639 de 2003, alertando que não é necessário a implantação de uma disciplina encarregada dessa discussão, a História e a cultura africana e afro-brasileira devem ser abrangidas em diversas disciplinas, como História, Ensino da Arte, Geografia. O Ensino Religioso Afro acaba limitando a presença dos/as alunos/as na aula, uma vez, que muitos dos pais e responsáveis não permitem que seus/as filhos/as se matriculem em uma disciplina voltada exclusivamente para o ensinamento das religiões afro-brasileiras, como o Candomblé.

Já Toledo (2017) analisou a percepção de alunos/as do Ensino Médio, acerca da diversidade religiosa na sociedade. O campo metodológico consistiu em fases, sendo a primeira delas uma pesquisa no campo teórico referente à temática. Autores como Hall (2006) compõem o referencial teórico. Após isso, foi realizada uma pesquisa de campo, com uso de questionários, entrevistas, observação e interpretação de documentos escritos, tais como Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e de materiais didáticos referentes ao Ensino Religioso, presentes na instituição. Como resultado, observou-se que os/as jovens possuem conhecimento limitado acerca da diversidade religiosa brasileira, não apresentando informações sobre

algumas crenças praticadas no país, em especial as oriundas da África. Outros/as alunos/as relataram situações de preconceito e discriminação religiosa que vivenciaram, inclusive no ambiente escolar, por parte de professores/as e de colegas de turma.

Por fim, a dissertação de Silva (2018) teve como foco debater a percepção de professores/as pentecostais nas abordagens do ensino da Cultura Afro-Brasileira, com destaque para as manifestações religiosas nas séries iniciais do Ensino Fundamental do município de São João do Piauí-PI. O estudo adotou como metodologia a utilização de entrevistas *semiestruturadas* e a aplicação de questionários socioeconômicos e de pesquisa de opinião. Os resultados obtidos constataram que devido à religiosidade afro-brasileira não ser tratada diretamente na perspectiva da Lei nº 10.639 de 2003, seu debate acaba se tornando escasso, em especial, em situações que os/as responsáveis pelo ER apresentam crenças distintas das afrodescendentes.

Após a análise individual dos trabalhos selecionados, se pode perceber que, a triangulação entre Ensino Religioso, diversidade religiosa e religiões afro-brasileiras é pouco explorada nas pesquisas finais dos cursos de Pós-graduação (mestrado e doutorado). De modo geral, a metodologia adotada nas pesquisas consistiu na investigação e análise dos documentos que conduzem a disciplina. A pesquisa de campo e a realização de entrevista com os/as responsáveis pelo ER não se constituiu uma técnica muito adotada nas pesquisas.

Os resultados dos 10 (dez) trabalhos estudados mostram que práticas de silenciamento e negação das religiões de matriz africana são presentes nos ambientes escolares, embora alguns dos decretos estabeleçam a necessidade desse diálogo, tendo em vista, a determinação da Lei 10.639 do ano de 2003. Nas práticas docentes e nos documentos individuais das escolas, a temática é inferiorizada e as crenças cristãs ainda se fazem dominantes nas aulas do ER.

Os dados apresentados nas dissertações de Santos (2014) e Leão (2016) mostraram que muitos/as professores/as seguidores/as das religiões afro-brasileiros silenciam essa prática na escola com medo da não aceitação. Por outro lado, Toledo (2017) apresentou depoimentos de alunos/as seguidores/as das crenças de matriz africana que sofreram injúrias por parte dos/as professores/as. A situação apresentada por Toledo (2017) lembra uma pesquisa realizada por Caputo (2008) com crianças e adolescentes pertencentes às religiões afro-brasileiras. Na pesquisa mencionada, a autora notou o orgulho que os/as entrevistados/as sentiam de pertencer aos terreiros de Candomblé, no entanto, na escola, negavam suas crenças, com receio de se tornarem invisíveis e sofrerem práticas preconceituosas, inclusive dos/as educadores/as. Munanga (2005) destaca que muitas dessas práticas preconceituosas ocorrem devido ao despreparo dos/as docentes.

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 15).

A dissertação de Roif (2016) apresentou uma peculiaridade, nas escolas objeto de pesquisa, o ER tem como foco o estudo das religiões afro-brasileiras de forma isolada, ministrada por uma professora candomblecista. A autora explica que o Ensino Religioso oferecido nas escolas municipais do Rio de Janeiro se dá de forma confessional com os seguintes credos: Católico, Evangélico e Afro.

A autora condena esse modelo de ER, para ela “o Ensino Religioso Afro tornou-se mais um mecanismo racista” (ROIF, 2016, p. 105), tendo em vista que o estudo na religiosidade africana não pode se limitar a um modelo de Ensino Religioso. Os/as matriculados/as nesse sistema de ensino são apenas os declarados seguidores das crenças africanas, assim, parcela dos/as alunos/as dessa escola não vão ter contato com os ensinamentos acerca das religiões afro-brasileiras, sem conhecer as práticas preconceituosas tendem a ser mais atuantes. Por fim, vale ressaltar que o comportamento dessa escola fere os princípios estabelecidos na LDB, uma vez que não promove o debate perante a diversidade cultural e religiosa.

Diante desse cenário, se torna relevante desenvolver um trabalho acerca das percepções de professores/as do Ensino Religioso, especificadamente, sobre o ensino das religiões afro-brasileiras na rede básica, temática tão menosprezada pelos currículos escolares ao longo da construção da disciplina, ainda se fazendo ausente nos dias atuais. Nesse sentido, é importante considerar que o Brasil é um país que precisa lidar com os fantasmas do passado, eliminar elementos de uma educação colonialista, onde o foco se volta exclusivamente para o olhar e uma vertente cultural dominante do colonizador, promovendo uma educação abrangente, democrática e multicultural. É importante frisar que a própria cultura lusitana se caracteriza pela diversidade. Assim, a vertente cultural do colonizar é apenas uma visão que se impôs como dominante na metrópole, a qual se estendeu para a elite na colônia.

3 DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA NO AMBIENTE ESCOLAR: PENSANDO UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR: A ESCOLA COMO AMBIENTE DE MÚLTIPLAS CULTURAS

Antes de adentrar no debate em torno da escola e sua percepção frente à diversidade cultural presente na sociedade brasileira, é preciso levantar a seguinte questão: o que é Cultura? A definição de um conceito exato em torno do termo cultura ainda é um desafio para os/as estudiosos/as. Para Laraia (2001), diversos fatores estiveram associados à ideia de cultura: às questões naturais, biológicas, geográficas. No entanto, a definição do termo é complexa, uma vez que, as questões étnicas, religiosas, as crenças, as artes, as leis, os conhecimentos, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem e pela mulher como membro de uma sociedade fazem parte da concepção de cultura (LARAIA, 2001).

Na visão de Santos (1983, p. 37), “cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas”, logo o termo deve ser empregado no plural, haja vista as diversas culturas que compõem a sociedade. O antropólogo Geertz (2008) define cultura como sendo:

Um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressão em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 2008, p. 66).

O autor promove um longo debate acerca da religião como um elemento cultural, tendo em vista a presença intensa dos símbolos e significados presentes nas crenças e rituais religiosos capazes de alterar o comportamento, o estilo, a qualidade e a percepção de vida dos homens e das mulheres. Essa ideia se assemelha com a apresentada por Hall (2006) ao ressaltar a estreita relação entre identidade do sujeito pós-moderno e as relações culturais, uma vez que “no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural” (HALL, 2006, p. 47).

Trazendo para a sociedade brasileira, Wernerck (2006, p. 203) ressalta que “tantas culturas se misturaram e ainda se misturam”, assim, é preciso refletir sobre como a instituição escolar moderna lida com as questões envolvendo a diversidade cultural, religiosa e étnico-

racial. Pensar em uma educação inclusiva, libertadora e abrangente, é enxergar a escola como ambiente de respeito aos múltiplos sujeitos ali envolvidos, por consequente, uma educação voltada para construção de uma cidadania, buscando a igualdade entre homens e mulheres.

Dessa forma, as instituições escolares devem propor um ensino que desenvolva “um olhar crítico sobre as questões relacionadas com a construção de nossas identidades individuais e coletivas, fazendo delas uma fonte de riqueza e de desenvolvimento individual e coletivo” (MUNANGA, 2013, p. 21). No entanto, a atual educação brasileira não apresenta subsídios suficientes para romper com preconceitos e estereótipos em torno dos diversos povos que compõem nossa sociedade, bem como a inclusão das diversas culturas e crenças religiosas. A diversidade ainda é tratada com indiferença nas esferas educacionais.

Werneck (2006) lembra os princípios básicos da LDB de 1997, ao destacar a educação como um direito e um dever de todas e todos, no entanto, a autora nos questiona “quem cabe nesse todos?”. Pobres, mulheres, negros e negras, índios, homossexuais, estão incluídos nesse “todo” quando o assunto é educação? A escola se constitui como um ambiente híbrido? Alguma cultura se sobressai dentro da sala de aula? Questões como essas são essenciais para se pensar nas relações estabelecidas entre escola e cultura(s).

Hooks (2013) pensa a educação como um ato de resistência contra as estratégias brancas que promovem uma educação colonial com viés racista. A autora propõe um ensino que estimule práticas emancipatórias, engajada na libertação, autonomia e respeito às diferenças dos alunos e das alunas.

Essas ideias se assemelham com o defendido por Freire (2002), que enxerga na educação uma maneira de emancipação e libertação perante às desigualdades sociais e culturais existentes na sociedade. O autor propõe uma educação que rompa com o modelo “bancário” de ensino, aquele ensino onde o/a professor/a apenas transmite seu conhecimento para os/as alunos/as, sem problematizações e indagações. A escola nessa perspectiva deve ser ambiente de inclusão dos diversos povos que formam a sociedade.

Por outro lado, para Bourdieu (2007), a instituição escolar pode funcionar como elemento de conservação social, de privilégios de classes e culturas, não sendo capaz de indicar recursos que minimizem o efeito das diferenças existentes. Nesse sentido, a escola, ao invés de libertar o/a aluno/a a aprender e se identificar com o “outro”, acaba o conservando dentro de sua condição social, cultural e religiosa já determinada. Para o autor, os ambientes escolares se apresentam como “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade das desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2007, p. 41). A herança cultural está associada a

incorporação de disposições mais ou menos duradouras, que podem ser compreendidas como valores morais. Assim, essa herança inclui as relações étnico-raciais, o sexismo e o racismo. Vista na percepção da conservação social, a educação não apresenta recursos para a emancipação e autonomia do/a educando/a.

Bourdieu e Passeron (1992) enxergam a instituição escolar não como um ambiente mediador, justo e igualitário com relação ao processo de ensino e aprendizagem, mas como uma instituição capaz de reafirmar as desigualdades existentes, promovendo um discurso dominante e excludente. Para os autores,

Numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 36).

Ainda segundo Bourdieu e Passeron (1992), as escolas refletem e reproduzem os discursos sociais, políticos, religiosos, culturais, dominantes existentes na sociedade, logo práticas preconceituosas e discriminatórias se tornam frequentes nas instituições de ensino, tendo em vista o não reconhecimento das diferenças existentes. Anjos (2005, p. 174) destaca que o ambiente escolar “tem sido estruturado para a perpetuação de uma ideologia sócio-político-econômica que, junto com os meios de comunicação social, mantém uma estrutura classista, transmissora de valores distorcidos e individualistas”, esse processo de hierarquização de culturas ocorre, segundo o autor, em especial, nos materiais didáticos, nos livros didáticos, por exemplo.

De acordo com Moura (2005, p. 79) a escola “desconhece a origem étnica dos alunos e a formação cultural de sua clientela”. A autora ressalta que esse desconhecimento por parte das escolas pode ocasionar a negação da identidade dos/as alunos/as, os tratando de maneira homogênea. Gomes (2001, p. 86) pondera que, em certos momentos, “as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. [...] dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças”. Uma escola que trabalha sob o olhar da homogeneidade é incapaz de enxergar as diferenças existentes.

Candau (2008) enfatiza que reconhecer as diferenças se constitui como o primeiro passo para promover uma educação multiculturalista, sem a presença de uma cultura dominante. Wernerck (2006, p. 153) enxerga a escola como sendo o local “onde as gerações se encontram, se entendem e se reconhecem como parte de um todo humano e social indivisível,

desenvolvendo juntos a técnica, a intuição, a flexibilidade e a arte de formar, entre si, parcerias indispensáveis para o futuro da nação”. Nessa perspectiva, a escola é vista como ambiente acolhedor e diversificado.

Para Candau (2008), a escola precisa desenvolver táticas que visem à promoção de uma educação com princípios de respeito e inclusão dos diversos povos e suas culturas. Dessa forma, não é possível idealizar a experiência docente e pedagógica “desculturalizada, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade” (CANDAU, 2008, p. 13). É necessário uma íntima relação entre educação e cultura, ou melhor, culturas. A autora defende uma educação multicultural na perspectiva intercultural, ou seja, uma educação que reconheça e promova um debate em torno das diferentes culturas.

[...] quando se promove o diálogo intercultural se assume uma abordagem de orientação liberal e se focaliza, com frequência, as interações entre os diferentes grupos socioculturais de um modo superficial, reduzindo à visibilidade de algumas expressões culturais destes grupos, sem enfrentar a temática das relações de poder que perpassam as relações interculturais (CANDAU, 2008, p. 24-25).

Pensar uma escola enquanto espaço de múltiplas culturas é um passo essencial para práticas de respeito à diversidade, uma vez que a escola se caracteriza como uma instituição que pode permitir a formação de uma consciência cidadã, sendo importante a implantação de estratégias de combate à discriminação racial, conhecimento e valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, por exemplo. Para Gomes (2012, p. 105), um currículo intercultural “é aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala”. Ou seja, não consiste em apenas estudar o “outro”, é preciso enxergá-lo enquanto agente construtor de uma história e por consequente de uma cultura. No entanto, o que se sabe, por exemplo, sobre os povos africanos no Brasil? A reflexão acerca dessa inquietação, possibilita observar as relações de hierarquização presentes nos currículos das escolas brasileiras.

3.2 A CULTURA AFRICANA NA SALA DE AULA: O QUE FOI FEITO ATÉ AGORA?

Os currículos das escolas brasileiras sofreram/sofrem forte influência dos povos europeus, tais elementos podem ser percebidos ao enaltecer personagens brancos, em especial, homens, e minimizar sujeitos como os negros, os indígenas, as mulheres. Candau (2008) ressalta que a cultura ocidental europeia ainda é tida como universal dentro dos currículos escolares.

Segundo Munanga (2013), a educação com viés eurocêntrico e monocultural não respeita a diversidade de gênero, religiosa, as classes sociais, ou ainda as diversas etnias presentes no processo de formação do povo brasileiro. Para Aranha (2006), desde o período colonial, a educação brasileira foi moldada às margens da educação europeia.

A visão etnocêntrica que motivava a educação europeia na colônia fez com que sempre se desprezasse a cultura popular, influenciada pelos indígenas e negros e que permaneceu marginal e condenada à expectativa de homogeneização, uma vez que a cultura erudita e europeizada era o modelo a ser seguido. [...] os colonizadores de início concebiam os índios como seres inacabados [...] o mesmo menosprezo ocorria com os saberes, a religião e a música da cultura negra (ARANHA, 2006, p. 166).

Dessa forma, quaisquer povos não europeus foram enxergados ou colocados como coadjuvantes dentro do currículo escolar e do processo de ensino. Qualquer crença religiosa que se diferencia de valores culturais associados ao cristianismo europeu é minimizada, ou ainda silenciada e excluída das discussões educacionais. Na sociedade brasileira, apesar da diversidade cultural da população, predomina na instituição escolar um currículo escolar eurocêntrico. Para Munanga (2013), o Brasil é um exemplo de país que nasceu do encontro entre diversos povos, onde:

Os povos indígenas de diversas origens étnicas, os europeus de diversas origens étnicas, os africanos escravizados de diversas origens étnicas ou culturais, todos sem exceção deram suas notáveis contribuições na formação do povo brasileiro, na construção de sua cultura e de sua identidade plural (MUNANGA, 2013, p. 22).

Logo, descolonizar os currículos escolares se apresenta como um dos pilares para a promoção de uma educação que assegure o respeito e o estudo das diferenças. Para Gomes (2012, p. 102), “descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar”, é necessário um ensino que promova um “[...] diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (GOMES, 2012, p. 102). A autora enxerga o currículo descolonizado como aquele que supera a perspectiva eurocêntrica do conhecimento e do modelo a ser seguido.

Na visão de Munanga (2013), descolonizar os currículos consiste em abrir espaço para o debate acerca da miscigenação dos povos e das etnias presentes no processo de formação do povo brasileiro, buscando minimizar a visão “romantizada” apresentada por Gilberto Freyre, no livro *Casa-Grande e Senzala* (1933). Munanga (2013) defende que é necessário

problematizar a compreensão do “mito da democracia racial” no Brasil, defendida por Freyre, concepção essa baseada na visão de relações raciais harmônicas e na perspectiva da inexistência do racismo na sociedade brasileira.

O discurso do “mito da democracia racial” teve sua origem ainda no século XIX e se perpetuou entre os intelectuais brasileiros ao longo de todo o século XX, com a finalidade de mascarar uma realidade discriminatória e opressiva. Tratava-se de apresentar aos demais países uma sociedade supostamente tolerante, na qual predominaria o convívio pacífico entre as diversas “raças” presentes nos processos de miscigenação.

Segundo Munanga (1999), o “mito da democracia racial” no Brasil foi construído baseado na mestiçagem de cunho biológico e cultural entre as três raças originárias (europeus, indígenas e africanos), onde

Exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Estas características são ‘expropriadas’, ‘dominadas’ e ‘convertidas’ em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (MUNANGA, 1999, p. 80).

Ainda de acordo com Munanga (2013), não se trata da anulação dessas ideias difundidas por Freyre, mas a realização de uma reflexão acerca de como essa visão romantizada e harmoniosa apresenta relações com o currículo escolar ao valorizar a cultura europeia, sendo que

[...] construir políticas sobre a diversidade cultural e implantá-las no nosso sistema educacional não significa destruir a unidade nacional como pensam alguns defensores das teses de Gilberto Freyre. Seria simplesmente equacionar a unidade com a diversidade, ou seja, construir a unidade, respeitando a diversidade que constitui sua matéria-prima e fonte da riqueza coletiva e do enriquecimento individual. Diversidade na unidade não deve sugerir uma diversidade hierarquizada em culturas superiores e inferiores (MUNANGA, 2013, p. 24).

Essa ideologia apresentada por Freyre foi fortemente adotada pelas elites conservadoras nacionais e se pode dizer que se perpetua até a atualidade, com as práticas preconceituosas e racistas em torno do povo negro, das religiões oriundas da África, com seus costumes, ou ainda,

nos currículos escolares que insistem em enaltecer a cultura branca europeia, silenciando ou tratando com inferioridade a cultura e os povos africanos.

Sobre as práticas preconceituosas em torno do povo negro, Sant'Ana (2005, p. 42) lembra que “o racismo não surgiu de uma hora para outra. Ele é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados”, tendo sua origem ainda no período colonial do país. Vale salientar que a História não foi capaz de minimizar essas práticas, uma vez que a história do povo africano no Brasil muitas vezes é limitada ao estudo do longo sistema escravocrata (abolido legalmente apenas no ano de 1888), conforme ressalta Silva (2005, p. 23):

O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros. Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas.

Dessa forma, nos livros didáticos, por exemplo, os povos e a ideia de cidadania, na maioria das vezes, são representados pelo olhar do homem branco e de grande poder aquisitivo. A mulher, o negro, os povos indígenas, por exemplos, são descritos e representados pela cor da pele ou pelo gênero, pela condição social, sem qualquer menção a seus elementos culturais. Munanga e Gomes (2006, p. 18) evidenciam que “em relação à matriz africana, na maioria dos livros didáticos que conhecemos, o ensino sobre a África é geralmente ausente ou é apresentado de modo distorcido ou de forma estereotipada”. Diante desse cenário, surge a necessidade de descolonização dos currículos e por consequente dos livros didáticos.

O processo de descolonização dos currículos escolares inclui ainda a inclusão de debates em torno de religiões desvinculadas as de origem cristã, destaque especial para as de matriz africana. Para Oliveira (2014, p. 180), “a questão das religiões afro-brasileiras torna ainda mais visível o preconceito étnico-racial existente na escola e na sociedade brasileira como um todo”. Ora, se promover um debate em torno das questões étnico-raciais ainda se constitui como uma árdua tarefa, a introdução de discussões em torno das religiões afro-brasileiras está longe da realidade escolar, mesmo após a introdução da Lei nº 10.639 de 2003 nas escolas públicas e privadas em todos os níveis da Educação Básica.

Silva (2005) levanta um questionamento acerca da finalidade de um estudo voltado para a cultura africana e afro-brasileira. Para a autora, “a finalidade primeira diz respeito ao direito dos descendentes de africanos, assim como de todos os cidadãos brasileiros, à valorização de

sua identidade étnico-histórico-cultural, de sua identidade de classe, de gênero, de faixa etária, de escolha sexual” (SILVA, 2005, p. 156-157). Assim, o reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira deve se constituir como um princípio do currículo multicultural em uma perspectiva de descolonização curricular.

Para Santos (2003, p. 33), “as versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos”. Em busca de reparar os erros históricos acerca dos povos africanos e afro-brasileiros, políticas públicas educacionais foram implementadas, no entanto, na prática escolar, ainda é possível perceber um currículo excludente, homogêneo, monocultural e racista.

Gomes (2012) enfatiza que as mudanças propostas por essas legislações abrem caminhos para o debate e a realização de um ensino antirracista, uma vez que se torna legítimo e necessário abordar a questão afro-brasileira e africana dentro da sala de aula, mas para a autora

[...] não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (GOMES, 2012, p. 105).

Nesse sentido, as políticas educacionais em torno das questões étnico-raciais devem abrir espaço para o debate, o reconhecimento e em especial a escuta do “outro”. Dentre essas políticas educacionais se pode citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja elaboração teve início no ano de 1997, a Lei nº 10.639 do ano de 2003, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de 2004. É importante retomar os princípios básicos dessas políticas educacionais para refletir sobre a educação multicultural.

3.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais –PCNs

Durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), diante da forte atuação do Movimento Negro Brasileiro, em parceria com os demais aliados da luta antirracista, abre-se espaço para o debate acerca da pluralidade cultural, instituído em forma de tema transversal, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997. Sobre as especificidades do Movimento Negro, Cardoso (2002, p. 17) ressalta que,

Para o Movimento Negro, o cotidiano da população negra é determinado pela estrutura do racismo da sociedade brasileira. Ao emergir na cena nacional a partir da especificidade da luta política contra o racismo que marcou os anos 70, o Movimento Negro teve que buscar na história a chave para compreender a realidade da população negra brasileira. Impelido pela necessidade de negar a história convencional (oficial) e contribuir para a construção de uma nova interpretação da trajetória do povo negro no Brasil é que o Movimento Negro se distinguiu dos demais movimentos sociais e populares. Na verdade, o Movimento Negro é fruto de uma ‘negatividade histórica’.

Assim, se pode citar os PCNs de 1997 como uma das primeiras conquistas do Movimento Negro no âmbito educacional. O documento foi elaborado buscando respeitar as diversidades existentes no país, sejam elas regionais, culturais, políticas, pensando na necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educacional em todas as regiões brasileiras, objetivando promover uma educação atrelada ao exercício da cidadania.

Os Parâmetros estabeleceram questões que devem ser debatidas na escola de forma transversal (Temas Transversais). Foram estabelecidos como temas transversais: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Na escolha dessas temáticas alguns critérios foram adotados, dentre eles a urgência social; abrangência nacional; possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental; favorecer a compreensão da realidade e a participação social.

Acerca do item “urgência social”, o documento ressalta que o “critério indica a preocupação de eleger como Temas Transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida” (BRASIL, 1997, p. 25). Então, os temas transversais propõem a abordagem de questões emergentes na sociedade, as quais requerem um debate dentro dos componentes curriculares, visando sua transversalidade.

Os PCNs de 1997 também estabelecem aproximações entre a transversalidade e a interdisciplinaridade. Luck (2013) destaca que o conceito de interdisciplinaridade está atrelado à combinação entre as distintas áreas do conhecimento, seu objetivo central consiste em construir novos saberes, diante dos problemas da sociedade moderna e globalizada, que muitas vezes interferem na educação. Para alcançar tal resultado, são necessários um entrosamento e um diálogo a serem realizados entre educadores e educadoras. Transversalidade por sua vez, pode ser entendida como a

[...] a possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). E a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-

lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade. [...] A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos (BRASIL, 1997, p. 30).

Pelo exposto, pode-se dizer que a transversalidade proposta nos PCNs surge com o objetivo de inserir o discurso interdisciplinar na sala de aula, uma vez que os temas transversais buscam a aproximação entre as disciplinas do currículo escolar. O documento menciona a utilização de projetos como um dos recursos a ser utilizado no alcance desse objetivo.

Os projetos são uma das formas de organizar o trabalho didático, que pode integrar diferentes modos de organização curricular. Pode ser utilizado, por exemplo, em momentos específicos do desenvolvimento curricular de modo a envolver mais de um professor e uma turma, articular o trabalho de várias áreas, ou realizar-se no interior de uma única área (BRASIL, 1997, p. 41).

Com relação à temática da pluralidade cultural, segundo os PCNs (1997), a questão “diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, [...] oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal” (BRASIL, 1997, p. 121). Dessa forma, deve-se trabalhar os diversos povos que convivem no Brasil, bem como, sua contribuição cultural. Na apresentação do tema transversal da pluralidade, o documento destaca que a escola

[...] deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. O trabalho com Pluralidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma ‘Cultura da Paz’, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num cotidiano em que uns não sejam ‘mais diferentes’ do que os outros (BRASIL, 1997, p. 117).

No item “justificativa”, a temática foi escolhida observando a presença constante de práticas preconceituosas nas instituições escolares, discriminação social, étnica, religiosa, por parte de professores e professoras, de alunos e alunas, dos demais membros da equipe escolar, ainda que tal prática, em muitos casos, ocorra de maneira involuntária e inconsciente. Essas práticas preconceituosas e discriminatórias ocorrem em especial devido ao silenciamento em torno das questões étnico-raciais. No ambiente educacional, o debate em torno da temática foi

evitado durante muito tempo, sendo disseminado “mitos” que difundiram uma imagem de um Brasil homogêneo e harmonioso (BRASIL, 1997).

No tópico “contribuições para o estudo da pluralidade cultural no âmbito da escola” é apresentado o caráter interdisciplinar do tema transversal, evidenciando as contribuições do debate em torno da pluralidade cultural na sala de aula, nas diversas áreas de conhecimento. A escola apresenta um importante papel na construção e efetivação da democracia, para tanto, é necessário promover os princípios da igualdade e do respeito. Assim, a escola ao trabalhar a pluralidade cultural deve elaborar “uma proposta curricular voltada para a cidadania”, preocupando-se “necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos” (BRASIL, 1997, p. 129).

Além dos fundamentos éticos, de acordo com os PCNs de 1997, debater a pluralidade cultural ainda auxilia na eficácia dos embasamentos jurídicos. Nessa especificidade, o Ensino Religioso nas escolas públicas, precisa de atenção. Diante da diversidade religiosa existente no país, se tem a liberdade de escolha, bem como a liberdade de expressão de qualquer crença religiosa. Ao ser humano é “dado o direito de ter religião, quando criança, por decisão de seus pais, ou, quando adulto, por escolha pessoal; de mudar de religião, por determinação voluntária ao longo da vida, sem restrições de ordem civil; e de não ter religião, como opção consciente” (BRASIL, 1997, p. 130-131). Diante dessa liberdade de escolha e da pluralidade religiosa, o Estado se configura como laico. Logo, a temática da pluralidade cultural, quando enfatizar a pluralidade religiosa, deve ser debatida, visando a efetivação da laicidade do Estado e das escolas.

Dentre os conteúdos propostos pelos PCNs de 1997 envolvendo a pluralidade cultural brasileira, destacam-se: a organização política e pluralidade; a pluralidade e direitos; as situações urgentes no Brasil em relação aos direitos da criança; cidadania. Ainda segundo os PCNs de 1997, conhecer e debater a pluralidade cultural dentro da sala de aula é um instrumento para o fortalecimento da cidadania, como também reconhecer as contribuições das diferentes culturas na formação da sociedade brasileira.

Por fim, o documento ressalta que os “conteúdos do tema Pluralidade Cultural estiveram presentes na escola de maneira frequente, porém, colaborando na disseminação de preconceitos, mais que esclarecendo” (BRASIL, 1997, p. 167). Diante desse cenário, se fazem necessárias críticas e problematizações acerca de como essa temática está sendo trabalhada nas escolas. Com o predomínio de um currículo eurocêntrico, pouca atenção é dada, por exemplo, para manifestações religiosas de matriz africana no âmbito da escola. Diante da permanência do

silêncio em torno do estudo da cultura africana e afro-brasileira, novas políticas educacionais foram elaboradas, dessa vez, com uma peculiaridade, apresentando um caráter obrigatório.

3.2.2 A Lei nº 10. 639/03 e a construção de uma “nova” História

Nos primeiros dias do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis da Educação Básica, das instituições públicas e particulares. A Lei ainda estabelece o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”, data que deve fazer parte do ciclo de comemorações do currículo escolar. Posteriormente, no ano de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.645 de 2008, que complementa a primeira, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Indígena.

A Lei nº 10.639 de 2003 tem como propósito fazer uma correção nos débitos que a História gerou com a população africana e afro-brasileira, são mais de 500 anos em que há um silêncio no tocante à sua cultura, além disso, a sua história é contada sob o olhar do branco colonizador, onde impuseram a sua própria cultura, a elite dominante europeia, como a legítima e modelo a ser seguido. Sobre os povos africanos, mencionaram apenas os longos anos do trabalho escravo, minimizando aspectos como suas contribuições culturais.

Maia (2015) destaca que um dos principais desafios da referida lei consiste em reconstruir ou reelaborar uma nova imagem para a África e os povos africanos nas instituições de ensino, evidenciando suas culturas e contribuições para a formação das identidades brasileiras, além da elaboração de ações afirmativas de cunho antirracistas. Embora a autora reconheça a importância da Lei nº 10.639 de 2003, ela enxerga “falhas” em três momentos específicos:

No inciso 1º do Art. 26-A lemos: ‘resgatar a contribuição do povo negro’ – não se resgata algo que sempre foi negado pela historiografia hegemônica, se inclui. No mais, contribuição é pouco para definir a orientação curricular que deve desvelar relações de dominação. Contribuição continua afirmando a sociedade branca como dominante. O Art. 79-B fecha essa percepção ao folclorizar o negro como tudo o mais que a escola festeja [esse artigo prevê a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra] (MAIA, 2015, p. 56).

Diante disso, Maia (2015) ressalta que, normalmente, a cultura africana só se faz presente nas escolas no Dia da Consciência Negra, o que seria legítimo diante dessa “falha” na

Lei. Vale destacar que o debate em torno da história e da cultura africana e afro-brasileira não deve se limitar a um único dia no ano. Em contrapartida, se analisado os poucos artigos que compõem a Lei (a Lei nº 10.639 de 2003 possui apenas dois artigos que promovem três modificações nos artigos 26 e 79 da LDB.), ela apresenta forte relevância dentro e fora da sala de aula, no que diz respeito ao conhecimento da História e cultura africana e afro-brasileira. Para que não restem dúvidas sobre as intenções dos conteúdos propostos, a lei determina que,

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003, não paginado).

É necessário refletir acerca do aspecto interdisciplinar presente na Lei, que não limita a temática da cultura africana e afro-brasileira ao componente curricular História, o documento destaca que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003). O texto da Lei, apesar do destaque dado a três disciplinas, não se limita a elas, uma vez que a temática deve ser tratada no âmbito de todo o currículo escolar. Dessa forma, a lei garante o ensino da Cultura Afro-brasileira em todas as disciplinas do currículo da Educação Básica brasileira, seguindo os princípios da LDB de 1997. Os professores e as professoras devem trabalhar em suas matérias aspectos envolvendo a História da África e dos afro-brasileiros.

Diante disso, o Ensino Religioso também é diretamente responsável pela efetivação da referida lei. Partindo desse pressuposto, pode-se refletir acerca do papel desenvolvido pela disciplina no combate à intolerância religiosa praticada contra as religiões de origem africana, bem como seu papel na efetivação da Lei. O estudo das religiões afro-brasileiras, dentro das aulas de Ensino Religioso, pode se constituir como um mecanismo de combate à intolerância religiosa que atinge os seguidores e seguidoras dessas crenças.

3.2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana- 2004

No ano de 2004, ainda no governo do Presidente Lula, em parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, foi elaborado um documento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), com a pretensão de valorizar a riqueza e a diversidade étnico-racial e cultural do Brasil.

No documento é exposto o papel desenvolvido pela educação, na qual é vista como um dos principais recursos no combate à discriminação, ao preconceito e à intolerância em relação aos povos afro-brasileiros e seus costumes culturais

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p. 7).

Diante disso, surge a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas educacionais com a finalidade de reconhecer e valorizar a história, cultura e as identidades dos povos africanos e afro-brasileiros. Trata-se ainda, da elaboração de políticas com base “em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira”, procurando promover a igualdade racial e “combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004, p. 10).

No ano de 2006, o Ministério da Educação, liderado por Fernando Haddad, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), apresentou as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. No documento são apresentadas propostas de materiais didáticos com a finalidade de “cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino” (BRASIL, 2006, p. 13).

Sobre o estudo das religiões afro-brasileiras, o documento enfatiza que esse debate deve ter início logo na Educação Infantil. A escola enquanto espaço laico, não deve promover um debate em forma de preferência por determinadas crenças religiosas, mas na prática escolar e no próprio calendário escolar, encontram-se vestígios de uma ênfase no cristianismo, conforme ressalta o documento:

Percebemos que esta (festa junina) e outras festividades cristãs, apesar das contradições, possuem certa respeitabilidade (ou tolerância) por parte de quase todos(as), independentemente das religiões que professem. No entanto, o mesmo não se aplica às manifestações religiosas de matriz africana. As crianças descendentes de famílias que professam essas religiões dificilmente

se manifestam nesse aspecto, e muito menos são respeitadas quando da discussão de respeito à diversidade religiosa (BRASIL, 2006, p. 45).

Diante disso, é necessário que um debate em torno das diversas crenças religiosas proferidas no Brasil ocorra nos primeiros anos da Educação Básica, com o intuito de promover uma cultura de paz, de valorização, de respeito e de diálogo acerca das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira. As orientações ainda apresentam um amplo debate sobre a necessidade de inclusão de temáticas em torno da História e da Cultura dos povos africanos e afro-brasileiros em todos os componentes curriculares.

Entretanto, as políticas educacionais referentes às questões étnico-raciais não foram suficientes para a realização de um ensino heterogêneo, dentre outros fatores, se pode destacar a não alteração das matrizes curriculares dos cursos da modalidade de licenciatura, sem uma formação docente visando a diversidade cultural, o/a professor/a dificilmente abordará tal pauta na sala de aula.

3.3 UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: O QUE PENSAM OS PROFESSORES E AS PROFESSORAS DA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO?

Para a promoção de uma educação heterogênea, é necessário, dentre outros elementos, a presença de docentes “abertos a mudanças”. De acordo com Gomes (2005), para que a educação escolar consiga avançar na relação entre saberes e as relações estabelecidas entre escola/realidade social/diversidade étnico-cultural é necessário que “os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras” (GOMES, 2005, p. 147). A autora enfatiza que a escola deve promover um ensino voltado para práticas democráticas e emancipatórias, onde os alunos e alunas possam se enxergar como cidadãos e cidadãs.

Candau e Moreira (2003) alertam que construir e colocar na prática um currículo que abranja novos sujeitos, distintas culturas e as diversas crenças religiosas, não se apresenta como tarefa fácil, sendo necessário “que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados” (CANDAU, 2003, p. 157). Hooks (2013) ressalta o receio que alguns/as educadores/as têm em quebrar os paradigmas da educação homogênea e inserir em suas práticas docentes os princípios de uma educação multiculturalista.

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instruir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais (HOOKS, 2013, p. 51-52).

A autora ainda ressalta que “muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multiculturalista, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas” (HOOKS, 2013, p. 51). A falta de embasamentos teóricos, obtidos durante sua formação (inicial e/ou continuada), podem intimidar os professores e as professoras a realizarem debates em volta das questões envolvendo o multiculturalismo.

De acordo com Candau (2016), um dos maiores desafios para se desenvolver uma educação multicultural nas escolas consiste em superar os estereótipos existentes na sociedade em torno de alguns povos, culturas e crenças religiosas, e adotar uma consciência crítica sobre as visões etnocêntricas, inserindo nas suas práticas docentes diversos povos e suas manifestações culturais.

Para Hooks (2013), pensar em um currículo que abranja as “diferenças”, sejam elas étnicas, culturais, religiosas, é primordial para efetivação de uma educação híbrida e multicultural. Na segunda parte desse capítulo apresenta-se a visão dos professores e das professoras responsáveis pela disciplina Ensino Religioso no município de Apodi-RN, acerca da educação perante a diversidade cultural e religiosa presente na sociedade brasileira. Com a questão norteadora “como ser professor/a em uma sociedade multicultural?”, os/as docentes entrevistados/as explanaram os desafios de lecionar diante de uma diversidade étnica, cultural e religiosa.

Ensinar objetivando a garantia da igualdade entre os sujeitos, foi mencionado como um dos maiores desafios enfrentados pelos/as profissionais da educação nessa última década, período marcado pela inclusão de novas temáticas e questões dentro da sala de aula. “Respeito” foi o principal item mencionado como princípio da escola diante da multiculturalidade. Para Candau (2000, p. 130):

A diversidade ao estar inserida no processo educativo, vai resultar num estímulo à busca de um pluralismo universalista que contemple as variações da cultura, isto vai requerer tanto de alunos como de professores, mudanças importantes de mentalidade e fortalecimento de atitudes de respeito entre todos e com todos.

Diante disso, a análise parte da concepção de respeito destacada pelos/as professores/as. No entanto, dentro dos discursos dos/as docentes foi possível perceber as dificuldades por eles/as enfrentadas na promoção de um ensino democrático e multicultural.

“O primeiro passo é o respeito. Trabalho em uma escola pequena, em uma zona rural, e fiquei surpresa que mesmo assim encontro diferenças entre os alunos, têm alunos das mais variadas religiões, até alunos sem religião, então logo no início deixei claro que ninguém é superior naquela sala, mas é difícil promover a igualdade”. (PROF.1).

“O respeito é essencial, em especial nas aulas de Ensino Religioso, que muitos alunos pensam diferentes, costumo usar aquele velho clichê: não existe uma religião certa, ou errada, elas são apenas diferentes”. (PROF.3).

“Ser professor diante da diversidade existente na sala de aula é surpreendente, convidativo, entretanto desafiador”. (PROF.5).

“A sala de aula deve ser um ambiente neutro, um ambiente de respeito às diferenças. E esse respeito deve ocorrer em todos os casos, é necessário respeitar as diferenças religiosas, sexuais, morais, raciais”. (PROF.6).

“É bem complicado, principalmente nos dias atuais, ora o Brasil é laico, mas debater acerca da temática religião, ou melhor religiões, ainda é considerado um desafio nas escolas, justamente, porque o Brasil não sabe lidar com as diferenças”. (PROF.8).

Diante das falas dos/as docentes, nota-se que existe um entendimento acerca das diversidades presentes nas instituições escolares, e respeitá-las se apresenta como elemento primordial, uma vez que o/a professor/a na sala de aula assume responsabilidades, ou ainda desenvolve um modelo a ser seguido, logo, é necessário adotar práticas que promovam o diálogo entre os/as educandos/as, com a finalidade de compreender e enxergar a heterogeneidade. Freire (1981) defende que o/a educador/a assume um importante papel na sala, ao enxergar o educar como ato político, capaz de emancipar os/as alunos/as. Assim, respeitar as diferenças, dentro da sala de aula, consiste em influenciar e conduzir que os demais envolvidos no processo ensino e aprendizagem adotem práticas respeitadas. Para Candau (2008, p. 31), “o/a educador/a tem um papel mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos”.

O/a PROF.1 enfatiza que as diferenças estão presentes mesmo em espaços pequenos, no caso, em uma pequena escola localizada na zona rural do município, fato que “assustou” o/a responsável pela disciplina, que acreditava que em lugares pequenos a homogeneidade predominava.

O respeito às diversidades religiosas foi mencionado por parte dos/as entrevistados/as. A disciplina Ensino Religioso deve buscar mecanismo que aborde a diversidade religiosa dentro da sala aula. Entretanto, para Cury (2004, p. 3), “o Ensino Religioso é mais do que aparenta ser, isto é, um componente curricular em escolas”, ele se encontra em meio à dialética da secularização e à laicidade. O/a entrevistado/a PROF.8 lembra dessa dialética, ao ressaltar que embora o Estado seja laico, debater em torno das diversas religiões ainda é considerado um desafio, ou ainda um tabu.

“Sou católico/a, os alunos sabem disso, mas deixo claro logo na primeira aula que ali não vou ensinar só o catolicismo não, é tanto que tem momentos que eles me perguntam se de fato sou católico/a [...] sabemos que muitos professores impõem sua religião dentro da sala de aula, isso é errado, é não respeitar os alunos, as diferenças. Mas isso é bem comum”. (PROF.8).

A fala PROF.8 se aproxima com o apresentado por Fischmann (2012), ao ressaltar que o Ensino Religioso adotado nas escolas apresenta um cunho cristão de não respeito à pluralidade religiosa brasileira, provocando dessa forma, tensões e conflitos. O ER só será eficaz quando garantir e respeitar a liberdade religiosa de todos e todas que compõem as escolas.

No entanto, ser docente em uma sociedade multicultural, foi considerado “desafiador”, para o/a entrevistado/a PROF.5. O relato 6 lembra que as diferenças nos ambientes escolares não se limitam às questões religiosas, mas envolvem as questões étnicas, raciais, sexuais, morais. Candau (2008, p. 17) enfatiza que o/o educador/a deve refletir acerca de suas práticas docentes, observando se a heterogeneidade da sociedade está sendo respeitada e dialogada em suas aulas, é preciso refletir ainda “[...] sobre como nós construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica”

Vale lembrar ainda que o reconhecimento do “outro” deve ser algo presente na educação escolar. A ideia de homogeneidade cultural deve ser de vez abolida. Candau (2008) propõe alguns elementos que considera importante para que seja possível caminhar na direção da construção de práticas pedagógicas que assumam essa perspectiva intercultural. São eles: reconhecer nossas identidades culturais; desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar; identificar nossas representações dos “outros” e conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural.

4 O ENSINO RELIGIOSO E AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: PERCEPÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS DA DISCIPLINA NO MUNICÍPIO DE APODI-RN

4.1 UMA ANÁLISE ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Diante das múltiplas culturas e diversas crenças religiosas que permeiam nosso país, a escola assume um relevante papel na concretização de um ensino multicultural de valorização dos diversos povos que compõem a sociedade brasileira. A diferença cultural, religiosa, étnico-racial, nas escolas, muitas vezes é marginalizada, inferiorizada e vista como um elemento classificatório. É necessário pensar a escola como um ambiente híbrido e heterogêneo, onde culturas se entrelaçam. O/a docente por sua vez, é peça chave na promoção de um ensino que vise a diversidade cultural, religiosa, étnico-racial. Em sua prática didática e pedagógica se faz necessário pensar em um todo e incluir as diferenças na sala de aula.

Partindo para a disciplina Ensino Religioso, é importante formar profissionais que respeitem os princípios estabelecidos na LBD de 1997, referente ao referido componente curricular, em especial, no sentido de respeito à laicidade constitucional do Estado, e da realização de um ensino não voltado para o proselitismo ou doutrinação religiosa, mas direcionado para o respeito da pluralidade cultural religiosa existente no Brasil. Entretanto, de acordo com Silva (2010), na prática da sala de aula, a disciplina ainda segue os modelos confessionais, sendo ministrada muitas vezes, por membros de Igrejas, em especial da Igreja Católica. Nesse sentido, a disciplina busca manter laços com as crenças cristãs, predominando nas aulas um ensinamento do cristianismo e de suas crenças e tradições.

Em outros casos, o componente curricular é entregue a professores/as de outras disciplinas, sem nenhum conhecimento aprofundamento acerca das temáticas abrangidas dentro do componente curricular. Passos (2007, p. 27) alerta que nesses casos “os conteúdos podem vir do senso comum, de tradições religiosas ou do acúmulo das pesquisas científicas, no caso das ciências”. Sobre essa problemática, a LDB não apresenta qualquer item voltado, especificadamente, para a formação docente referente ao Ensino Religioso.

Diante dessa realidade, a segunda parte da entrevista realizada com os/as docentes do ER das escolas públicas de Apodi/RN, tem como finalidade analisar a formação acadêmica (inicial ou continuada), os fatores que motivaram ser o/a responsável pela disciplina, bem como sua crença religiosa. Conhecer o seguimento religioso pode apresentar alguma interferência nas respostas da entrevista. Vale frisar, que alguns/as dos/as entrevistados/as não se sentiram à

vontade e preferiram não responder sobre sua crença ou orientação religiosa. Os dados obtidos foram organizados e apresentados no quadro 2 (dois).

Quadro 2 - Conhecendo os sujeitos da pesquisa

PROF.1	Possui licenciatura em Biologia. Cita a necessidade de completar a carga horária como fator responsável em ministrar o Ensino Religioso. Se intitula evangélico/a.
PROF.2	Possui licenciatura em Pedagogia, e Especialização em Educação, também mencionou a necessidade de completar a carga horária como fator responsável em ministrar o ER. Se considera católico/a.
PROF.3	Licenciado/a em Geografia com especialização em Gestão Ambiental. Ressaltou que precisava de outra disciplina para complementar a carga horária. Se considera evangélico/a.
PROF.4	Licenciado/a em Pedagogia. Como fator responsável citou o interesse na temática, bem como a necessidade de outra disciplina para complementar a carga horária. Destacou que durante a infância frequentava a Igreja Católica, mas agora tem mais interesse pelos cultos promovidos pelas Igrejas Evangélicas.
PROF.5	Possui licenciatura em Ciências Sociais. Também citou a necessidade de complementar a carga horária. Destacou que foi orientado/a na crença católica, durante a infância, mas desde a juventude não tem contato com nenhuma crença religiosa.
PROF.6	Além da formação em Geografia, e da especialização em Educação Ambiental, o/a entrevistado/a também possui um Bacharelado em Teologia, em decorrência de ser pastor/a de uma Igreja Evangélica, e para assumir o cargo foi necessário a formação. Para o/a professor/a, entre os fatores que o levaram a lecionar a disciplina estão a habilitação na área das Ciências Humanas, além de sua formação em Teologia como pastor/a.
PROF.7	Possui licenciatura em História, com especialização em Didática da Geo-História. Frequenta a Igreja Católica. Com relação aos fatores, destacou a proximidade nas áreas de conhecimento (Ciências Humanas), bem como a necessidade de completar a carga horária exigida.
PROF.8	Licenciado/a em Geografia, se considera um/a “católico/a praticante”. Completar a carga horária foi citado como único fator responsável em ministrar a disciplina.
PROF.9	Licenciado/a em Geografia, atua na disciplina com a finalidade de complementar a carga horária.
PROF.10	Licenciado/a em História. Acredita que sua formação na área das Ciências Humanas seja o principal fator responsável por ministrar a disciplina.

Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Todos/as os/as entrevistados/as mencionaram que não receberam nenhum curso de formação continuada, capacitação ou aperfeiçoamento, sobre o Ensino Religioso ou temas afins antes de ministrar a disciplina. Observam-se formações diversas, tendo a predominância do curso de licenciatura em Geografia. Com relação aos fatores que influenciaram esses/as profissionais, sem formação na área das Ciências da Religião, lecionarem o Ensino Religioso, se destaca a necessidade de complementar a carga horária estabelecida. Para Junqueira (2010, p. 64), “desde a sua implantação na legislação republicana, em 1934, o Ensino Religioso é compreendido como disciplina autônoma e perfil de divulgação de uma doutrina religiosa, não exigindo, portanto, formação específica”. Dessa forma, a disciplina é “empurrada” entre os/as professores/as das escolas, aquele/a que estiver com a carga horária incompleta fica responsável em ministrá-la.

O/a PROF.6 acredita que sua formação em Geografia lhe dá habilitação para lecionar outras disciplinas da área das Ciências Humanas, no entanto, para o/a docente o real motivo está na sua formação em Teologia (realizada com o objetivo de assumir o papel de Pastor/a).

“O fato de ser pastor/a, formado/a em Teologia, porque quando se fala em Ensino Religioso logo pensamos em um pastor ou alguém da Igreja Católica ministrando. Costumo fazer sempre uma comparação até engraçada: é como se fosse a camisa e o botão”. (PROF.6).

Vale mencionar que o/a professor/a 6 é efetivo/a do Estado sendo encarregado/a de ministrar a disciplina de Geografia, e sua formação em Teologia veio anos após sua aprovação e nomeação no concurso público. A ligação com a crença religiosa também aparece como fator decisivo do/a PROF.1. Ele/a acredita que se não fosse evangélico/a não seria o/a responsável pela disciplina.

“Sou evangélico/a, minha família inteira é evangélica, a direção da escola sabe disso, acho que por isso fiquei com o Ensino Religioso para completar minha carga horária, podia ter ficado com Artes, Educação Física, mas não, a direção me direcionou justamente para o ER”. (PROF.1).

Para Passos (2007), a formação adequada estabelecida na legislação referente à disciplina é a de Ciências da Religião. Nesse modelo, o ER assume um papel de autonomia, se constituindo dessa forma como uma área de conhecimento. O autor ressalta que a disciplina nas escolas públicas, não deve mais ser ocupada por um/a teólogo/a ou algo semelhante, mas por um/a cientista da religião, uma vez que “as Ciências da Religião podem oferecer a base teórica para o ER, posicionando-se como mediação epistemológica para suas finalidades educacionais em cursos de licenciaturas” (PASSOS, 2007, p. 114).

Passos (2007) ainda diferencia as Ciências da Religião da Teologia. Para o autor, elas se distinguem “não só pelo objeto, mas pela abordagem regrada necessariamente pelos parâmetros metodológicos das chamadas ciências humanas, estando restritas, portanto, aos limites empíricos do objeto e aos cânones da investigação científica” (PASSOS, 2007, p. 121). Nesse sentido, a Teologia apresenta como foco central realizar reflexões através da fé, assim, a disciplina ainda adotará o modelo confessional, dando prioridade a uma única crença religiosa. Em contrapartida, as Ciências da Religião “têm trabalhado com a pluralidade de objetos e abordagens” (PASSOS, 2007, p. 122). Nesse modelo de ensino, das Ciências da Religião, a religião é estudada de forma interdisciplinar, com o auxílio de diferentes disciplinas, objetivando a formação da cidadania para o educando/a.

Ainda segundo Passos (2007), de uma forma direta ou indireta o Ensino Religioso continua refém do antigo modelo confessional, sendo administrado, muitas vezes, “pelas Igrejas ou entregues aos professores de outras disciplinas, os quais não possuem formação específica para ministrar aulas nessa área de conhecimento” (PASSOS, 2007, p. 16). O autor ressalta que em qualquer disciplina, seguindo as exigências legais, é necessário a formação em curso superior de licenciatura na área determinada, no entanto, no ER essa exigência, muitas vezes, não é válida. Conforme os dados apresentados na pesquisa, nas escolas públicas da rede estadual e municipal de Apodi, o ER é entregue a professores e professoras como forma de complemento da carga horária estabelecida, ou por uma possível aproximação entre as áreas (Ciências Humanas), ou ainda por questões religiosas.

Dessa forma, é possível notar que uma das maiores fragilidades em relação ao ER diz respeito à formação do/a responsável, deficiência encontrada não apenas nas escolas campo de pesquisa. Caputo (2012), por exemplo, mostra dados de uma pesquisa realizada com os professores e as professoras do Ensino Religioso das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro. Os resultados da pesquisa revelam que a disciplina ainda apresenta fortes relações com a Igreja Católica, uma vez, que em encontros realizados com os/as docentes, membros da Igreja palestravam, ou ainda, realizavam cursos de capacitação e formação. Para Sepulveda e Sepulveda (2017), pesquisas evidenciam que a presença do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras tem um caráter cristão em detrimento da diversidade religiosa existente no país.

Segundo Passos (2007), a disciplina deve atuar como o ensino das religiões na escola sem o pressuposto da fé ou da religiosidade, mas com o pressuposto pedagógico, onde “este último pressuposto assume o estudo da religião com um valor tão fundamental para a educação do cidadão quanto quaisquer outros objetos que se apresentem como temáticas a serem estudadas e ensinadas” (PASSOS, 2007, p. 32). Logo, mesmo se o/a docente for atrelado/a a alguma Igreja, se faz necessário que sua prática docente não apresente indícios de proselitismo, ou seja, priorize apenas uma crença ou seguimento religioso.

Em decorrência dessa fragilidade relacionada com a formação dos/as responsáveis, bem como da facultatividade da disciplina na formação do/a aluno/a, a disciplina ER é comumente alvo de críticas e de questionamentos envolvendo sua relevância dentro do currículo escolar. Giumbelli (2002) defende a permanência da disciplina, desde que seja aberta a discussões em torno da diversidade religiosa e cultural existente no país. Junqueira (2008) também defende a permanência da disciplina, uma vez que ela se apresenta “como um componente curricular que

contribui para a formação do cidadão, que, vivendo em uma sociedade pluralista, necessita saber dialogar nela e com ela” (JUNQUEIRA, 2008, p. 96).

Passos (2007, p. 83) busca responder a inquietação “o Ensino Religioso é necessário?”. Para o autor, o componente curricular apresenta uma relevância histórica, devendo apresentar uma dimensão antropológica e um subsistema sociocultural. O autor ainda frisa que a disciplina assume um importante papel, haja vista o papel desempenhado pelas religiões na sociedade, logo a relevância da disciplina “advém da importância social da religião como um dado humano que se mostra nas múltiplas dimensões humanas (social, cultural, política, psicológica, etc.), nas ações humanas e nas instituições sociais de ontem e de hoje” (PASSOS, 2007, p. 94). Os/as entrevistados/as também defendem a permanência da disciplina no currículo, conforme apresentado nas falas a seguir:

“Eu acho importante, agora os alunos não gostam não, alguns nem minhas aulas escutam, outros não prestam atenção. Como não reprova, não existe muito interesse”. (PROF.2).

“A disciplina é importante, possibilita o debate de temas diversos, podendo ter a finalidade de situar o/a jovem dentro da sociedade e seus conflitos. Ora, muitos adolescentes não conheciam da história de Jesus e seus ensinamentos, e passaram a conhecer após minhas aulas de ER. (PROF.4).

“A disciplina assume um importante papel diante dos inúmeros casos de intolerância religiosa. Mudaria a nomenclatura, retiraria o nome ‘Ensino’”. (PROF. 5)

“Olha, nunca precisamos tanto de Cristo como nessa última década, veja o caso dos Estados Unidos que após a retirada da disciplina da grade curricular das escolas a violência e doenças psicológicas, como a depressão aumentaram de forma desenfreada”. (PROF. 6).

Nota-se que os/as professores/as ressaltaram a importância da disciplina dentro das escolas, entretanto as falas 4 e 6 merecem destaque, uma vez que relacionam a disciplina às questões do cristianismo. Dessa forma, se pode perceber uma clara aproximação entre o cristianismo e o Ensino Religioso, aproximação já apontada em pesquisas realizadas por Caputo (2012). Em contrapartida, o/a professor/a 5 defende que

“Em tempos de intolerância crescente em diversos campos sociais, manter contato com uma disciplina que promove reflexões existenciais e o conhecimento histórico de práticas sobrenaturais, considero importante”. (PROF.5).

Nesse sentido, a disciplina apresentaria um papel de desenvolver uma cultura do respeito à diversidade. Para Cavaliere (2007), o Ensino Religioso deve ser enxergado pelos profissionais da educação como um forte recurso para enfrentar os problemas de violência, indisciplina ou conflitos na escola e na família, ou seja, a disciplina aparece como solução emergencial para

recuperação dos princípios morais, da convivência social, além de elemento para construção da cidadania, bem como promover um debate frente aos casos de violência e/ou injúria com viés religioso no país.

Para Junqueira e Kluck (2018), uma das principais contribuições da disciplina é de favorecer o estudo e a compreensão do multiculturalismo religioso existente na sociedade, ela deve ser o espaço de debate das diversas religiões, e de como conviver e respeitar as diferenças. No entanto, nos moldes que o componente curricular muitas vezes é inserido e trabalhado nas salas de aula, o que ele pode promover se limita apenas a um amplo conhecimento dos textos bíblicos, das práticas e orações cristãs.

Questionados/as a opinião acerca da nomenclatura “Ensino Religioso”, o/a professor/a 5 foi o/a único/a a promover uma reflexão ao reconhecer que

“O termo ‘ensino’ dentro de uma visão imediatista, talvez, dê um sentido de doutrinação, para alguns alunos, o que pode acarretar desinteresse em manter contato para uma compreensão ou convivência futura”. (PROF.5).

De acordo com Passos (2007), a nomenclatura “Ensino Religioso” se apresenta um tanto polissêmica já que pode designar diversas práticas pedagógicas, algumas delas até opostas. Ensino da religião, ou ainda, ensino das religiões são algumas designações comumente atribuídas à disciplina, entretanto, o autor destaca que o termo Ensino Religioso se tornou comum nas legislações educacionais, nos sistemas de ensino, na academia, e na própria rotina vocabular, dentro e fora da escola, “trata-se, portanto, de um conceito geral que designa o estudo da religião como um componente regular nos currículos escolares” (PASSOS, 2007, p. 32-33).

Na visão dos/as docentes entrevistados/as, outra fragilidade da disciplina seria a ausência de livros didáticos gratuitos. Junqueira e Kluck (2018) ressaltam que embora o componente curricular ER seja remoto no currículo das escolas, a disciplina ainda não é contemplada no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Sem essa disponibilidade, professores e professoras facilmente recorrem ao uso de textos e ensinamentos bíblicos como material didático. Junqueira e Kluck (2018, p. 100) lembram que “historicamente, o ensino da religião tinha por base textos didáticos, ou melhor, catecismos que eram encontrados em diferentes modelos, épocas e religiões.” Essa realidade foi encontrada em algumas das falas,

“Uso textos bíblicos, vídeos e filmes bíblicos. É um desafio planejar as aulas, o livro didático é um material que tanto o professor como o aluno têm acesso, sem ele fica difícil a interação”. (PROF. 3).

“Quando soube que ia ministrar a disciplina pensei logo na ausência do livro didático. Utilizo recursos como músicas, algumas delas da igreja, mas não utilizo com o objetivo de doutrinar não, é mais para promover um debate, trabalho muito aquelas parábolas que contêm na bíblia, elas promovem uma excelente reflexão”. (PROF. 4).

“Uso muito a Bíblia Sagrada como recurso e material didático. Acho que é de conhecimento de todos que existe um trabalho nas escolas de inúmeros países, dentre eles o Brasil, é um grupo que distribui gratuitamente o Novo Testamento. Então muitas vezes uso esse material como fonte de pesquisa e de trabalho, quando faço isso, aviso aos alunos para eles levarem seu Novo Testamento”. (PROF.6).

Os discursos apresentam relação com os resultados obtidos na pesquisa de Caputo (2012). A autora mostrou que grande parte dos/as professores/as de Ensino Religioso da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, fazem uso da Bíblia e de outros textos de cunho cristãos nas aulas da disciplina. “Não havia a coleção de livros católicos, nem os subsídios de forma tão organizada, e os professores de ER utilizavam textos da bíblia e do Padre Marcelo Rossi em suas aulas” (CAPUTO, 2012, p. 207).

Sobre o uso da bíblia como recurso didático, Sepulveda e Sepulveda (2017, p. 184) enfatizam que, “em algumas salas de aula da rede pública de ensino, a Bíblia aparece como elemento orientador das práticas de algumas professoras e alguns professores”. Assim, mais uma vez, é possível perceber a ligação entre a escola e o cristianismo. Vale frisar que a Bíblia pode ser trabalhada dentro da disciplina, uma vez que ela se constitui o maior dos livros dos ensinamentos referentes ao cristianismo, no entanto, ela não pode ser único recurso e material didático adotado nas aulas do Ensino Religioso, já que a disciplina deve se voltar para a diversidade religiosa.

O/a PROF.4 destaca que faz uso de elementos religiosos não com a finalidade de doutrinar ou converter os alunos e alunas ao cristianismo, objetiva promover reflexões e debates, no entanto, entre as várias temáticas que cabem na disciplina, optou exclusivamente, por temas ligados ao cristianismo. Essa “preferência” pelo cristianismo pode ser vista como uma violência, conforme defende Silva (2005, p. 29), “a imposição de uma só matriz religiosa constitui-se em violência simbólica contra os grupos subordinados, que não têm poder para colocar seus conteúdos e significados culturais nos currículos de ensino das nossas escolas”. Ao priorizar o cristianismo, o/a professor/a nega as demais religiões, podendo gerar com essa inferiorização práticas de intolerância e preconceito.

Por outro lado, alguns/as dos/as entrevistados/as advertiram que não utilizam a Bíblia em suas aulas, e quando utilizam destacam que não objetivam a cristianização dos alunos e alunas.

“A ausência do livro didático é um desafio, então trabalho textos da internet sobre temáticas como honestidade, respeito, liberdade. Não existe essa de dá preferência a uma crença religiosa não. Todas precisam de debates. Os/as alunos às vezes até estranham quando sabem que sou católico/a”. (PROF.7).

“Como a escola não oferta o livro didático, utilizo textos reflexivos das mais variadas temáticas, ansiedade, autoconhecimento. Utilizo trechos dos livros sagrados das principais crenças religiosas, sei da relevância histórica daqueles livros, então uso mais para conhecer a história de cada religião. Ainda destaco que muitas religiões nem livro tem, usam da oralidade. Sou católico/a mas em minhas aulas deixo bem claro que minha crença religioso não vai interferir nos conteúdos”. (PROF.8)

Passos (2007) menciona temáticas que podem ser trabalhadas dentro da disciplina, tais como honestidade, respeito, ética, moral. Alguns desses eixos temáticos foram citados pelo/a PROF.5, entretanto, o/a docente observou uma aversão por parte de alguns/as alunos/as, esse estranhamento pode ser motivado pela forma como a disciplina é aplicada historicamente nas escolas, com ênfase no ensinamento das crenças e ensinamentos cristãos.

“Nas aulas do Ensino Religioso aproveito para debater temas recorrentes na atual sociedade, temas como o respeito à família, autoconhecimento, moral, ética, liberdade, igualdade, empatia com os colegas da escola, dentre outras. Já promovi um debate sobre a igualdade de gênero dentro da disciplina, foi bem legal, algo enriquecedor no processo de formação da cidadania dos alunos. Trabalhei o ‘setembro amarelo’, destacando o suicídio e a valorização à vida. Claro que alguns até estranharam, eles são bem limitados a visão de que Ensino Religioso é um ensino voltado exclusivamente para debater religião, ou melhor, para o catolicismo”. (PROF.5).

Em meio a esse debate, é importante considerar que o Brasil se caracteriza constitucionalmente como um Estado laico. Em um Estado laico supostamente não há o domínio de uma religião. A laicidade do Estado pressupõe a convivência entre uma pluralidade de crenças religiosas, bem como o direito a não acreditar em nenhuma religião. De acordo com Fischmann (2012, p. 15), “o caráter laico do Estado, que lhe permite separar-se e distinguir-se das religiões, oferece à esfera pública e à ordem social a possibilidade de convivência com a diversidade e a pluralidade humana”. Assim, o Estado laico deve garantir a liberdade de escolha, crença e consciência religiosa.

No Estado laico, há a necessidade de um reconhecimento da diversidade cultural para ampliação da cidadania. O reconhecimento das diversidades proporciona o respeito às diferenças culturais e religiosas por meio do diálogo. Logo, as escolas públicas devem se moldar às margens da laicidade do Estado, e o Ensino Religioso, por sua vez, conforme previsto na LBD (1997), deve promover um estudo acerca da pluralidade cultural religiosa.

Sepulveda e Sepulveda (2017, p. 187) ressaltam que estamos vivendo no Brasil um crescente “movimento de enrijecimento da presença da religião no espaço público, o que acaba potencializando uma agenda conservadora que pode significar um retrocesso nas conquistas sociais das últimas décadas, de modo a comprometer ainda mais a frágil democracia brasileira”. Em uma democracia pressupõe-se que a diversidade cultural e religiosa precisa ser respeitada e estudada. Diante disso, os/as docentes entrevistados/as foram perguntados/as se a disciplina Ensino Religioso respeita a laicidade do Estado prevista na Constituição de 1988.

“De modo geral não, mas o essencial é manter o respeito dentro da sala de aula, e na escola de um modo geral. Mas o próprio país não é laico, a escola vai ser? O Brasil é cristão, mais precisamente, católico”. (PROF. 3).

“Estado laico é a condição legal da liberdade religiosa. Olha, dos poucos materiais ofertados nas escolas, percebe-se claramente, a predominância das religiões cristãs, em detrimento das religiões de matriz africana e indígena entre outras. As escolas, em sua maioria, promovem uma supervalorização religiosa europeia”. (PROF. 5).

“Tem momentos que não é muito respeitado. O Brasil se intitula como país laico, no entanto, são inúmeras cidades com nomes de Santos, sem esquecer dos feriados, das festividades [...] vejo que o desrespeito à laicidade ocorre quando já aconteceu na História, quando o Estado assume o papel da religião e a religião desenvolve o papel do Estado. Quando eu vejo isso, eu enxergo um prejuízo”. (PROF.6).

“Acredito que sim, uma vez que o objetivo da disciplina não se trata de debater uma religião especificadamente, a disciplina deve mostrar os valores e as diversas religiosidades”. (PROF.10).

O/a docente 3 é sucinto/a ao refletir que embora o Brasil seja laico constitucionalmente, diariamente não conseguimos enxergar essa laicidade, logo, nas instituições escolares não é possível observar essa neutralidade religiosa, bem como o respeito a diversidade religiosa. O/a PROF.5 resalta a supervalorização da cultura europeia, logo, das crenças europeias, o cristianismo. Esse reconhecimento exclusivo do cristianismo nas aulas do ER, ocasiona a negação e o silenciamento em torno das crenças indígenas e africanas, por exemplo.

Nas escolas do Brasil, a percepção religiosa não se manifesta somente apenas na disciplina ER, mas em “práticas discriminatórias e discursos proferidos por algumas professoras e professores para com os estudantes adeptos das religiões de matrizes africanas e para com alunas e alunos homossexuais, assim como outras manifestações que privilegiam uma concepção religiosa” (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2017, p. 184). Símbolos religiosos, comemorações de festividades cristãs, orações feitas em alguns momentos, ou ainda, bíblias e cruzes expostas, são exemplos de manifestações religiosas nas escolas. Essas manifestações religiosas também foram mencionadas pelos/as professores/as entrevistados/as.

“Como o padroeiro da comunidade é São Pedro, então tem toda uma comemoração, nesse ano uma das novenas da festa foi celebrada na escola, tem também a comemoração da páscoa, do Natal”. (PROF.1).

“Olha, já realizei um culto na escola, a própria direção pediu, foi em um momento em que muitos alunos estavam tristes, meio depressivo, então realizei o culto, eu acho que melhorou muito, claro que alguns não ficaram satisfeitos, tanto aluno como professores, mas acredito que cumprir meu papel de evangelizador/a”. (PROF.6).

“São várias que não vou nem mencionar, mas todas essas manifestações são ligadas ao cristianismo, é importante destacar isso”. (PROF.8).

Vale refletir acerca do discurso do/a PROF.6, onde a ausência do cristianismo é associada com o desenvolvimento de problemas psicológicos, nesse sentido, a “solução” seria introduzir um deus na vida desses/as jovens. Aqui o cristianismo é colocado como elemento capaz de alterar o comportamental, físico e mental de seus/suas seguidores/as. Para o/a PROF.6 esse “*benefício de cura mental*” não seria encontrado nas outras religiões, por isso realizou os cultos na escola. Entretanto, o/a docente lembrou que o/a antigo/a diretor/a da escola não gostou dessas práticas cristãs na escola, como relatado em seu discurso transcrito a seguir:

“Lembro que uma vez a antiga diretora chegou até mim e disse que não queria que ensinasse religião na sala de aula, que esses cultos deveriam acabar, e pediu para ver meus planos de aula e meus materiais didáticos, mostrei e destaquei que meu objetivo não é converter ninguém, meu foco não é conquistar fiéis, busco apenas ajudar meus alunos, atuar como uma espécie de psicólogo”. (PROF. 6).

A fala do/a docente 6 coloca o cristianismo como pilar, como um elemento essencial na formação da moral e das boas condutas do homem e da mulher. Embora tenha sido repreendido por um/a diretor/a da escola, o/a professor/a não desistiu de realizar os cultos evangélicos com a finalidade de auxiliar os alunos e alunas que passavam por momentos difíceis na vida, então, logo que mudou a gestão escolar, os cultos voltaram. Para o/a docente 6 essa cura espiritual somente seria encontrada através dos ensinamentos e das palavras sagradas, as demais religiões não teriam êxito nesse processo. Se pode enquadrar a fala e a percepção do docente contrário ao estabelecido nas leis que regem a educação e o Ensino Religioso no país, uma vez, que o princípio democrático que sustenta o respeito às diferenças se faz presente nos regimentos.

4.2 O ESTUDO ACERCA DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: O QUE PENSAM OS/AS PROFESSORES/AS DO ENSINO RELIGIOSO?

No Brasil, a representação dos povos negros na sala de aula foi marcada pela invisibilidade e inferiorização, ou ainda pela disseminação de estereótipos, mesmo após a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura africana e afro-brasileira, prevista na Lei nº 10.639 de 2003. Dentre essas interiorizações se destacam as relacionadas às religiões de origem africana. Além da negação dessas crenças, Gomes (2012) enfatiza que comumente as escolas as silenciam ou as negam. Para a autora, “a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa” (GOMES, 2012, p. 105). Não debater as religiões de matriz africana, com medo de conflitos, por exemplo, foi a “solução” encontrada por muitos/as dos/as docentes da disciplina Ensino Religioso.

No tocante às religiões afro-brasileiras, elas apresentam ligações com os cultos trazidos por povos africanos escravizados no Brasil. Esses cultos recebem denominações diferentes segundo as várias regiões do país, como por exemplo: tambor de mina, no Maranhão; batuque, no Pará; catimbó, em grande parte da região Nordeste; pajelança, no Norte; xangô, em Pernambuco; candomblé, na Bahia; macumba, no Rio de Janeiro e São Paulo; e umbanda, existente em quase todo o território do Brasil (CARVALHO; SILVA, 2018). Formadas a partir de sincretismos com a religião católica e alguns elementos das religiões indígenas, as religiões de matriz africana no Brasil foram difundidas em várias regiões do país. Divindades das religiões afro-brasileiras, como Iemanjá, Ogum e Oxalá, são conhecidas pela população brasileira. Segundo Silva (2011, p. 27), no Rio Grande do Norte, “entre as muitas denominações dessas religiões estão o candomblé, a jurema, a umbanda e o xangô”.

Na concepção de Gomes (2003), problematizar a cultura africana e afro-brasileira na sala de aula no Brasil é assumir uma postura política, uma vez que as relações sociais do nosso país foram marcadas pela valorização e superioridade de uma vertente elitista da cultura branca e a inferiorização da cultura negra. Assim, questiona-se aos/as entrevistados/as: como/se as religiões de origem africana, como a umbanda, o candomblé, a jurema, aparecem em suas aulas de Ensino Religioso? as respostas obtidas foram divididas em três categorias distintas: silenciamento, desconhecimento e reconhecimento. Para Bardin (2011), a classificação de determinados elementos em categorias conceituais propicia a investigação do que cada um deles tem em comum com outros, uma vez que o que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum

existente entre eles. No quadro 3 (três) apresenta-se as categorias as quais as falas dos/as docentes se enquadram.

Quadro 3 – categorias conceituais de análises.

Silenciamento	Desconhecimento	Reconhecimento
PROF.1 PROF.3 PROF.6 PROF.10	PROF.2 PROF.9	PROF.4 PROF.5 PROF.7 PROF.8

Fonte: elaborada pelos autores (2019).

Silva (2007) ressalta que em decorrência de um currículo excludente ainda existente nas escolas brasileiras, desconhecer ou ignorar as relações étnico-raciais se apresenta uma forma de manter essa desigualdade. No que concerne às práticas de silenciamento da cultura africana na sala de aula, Gomes (2012) destaca que não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento acerca do assunto, sua relevância, bem como sua invisibilidade. Logo, o silenciamento consiste em saber determinada temática, mas por fatores diversos, omitir seu debate na sala de aula. Para a autora, “é preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar” (GOMES, 2012, p. 105). A autora associa o silenciamento com as práticas de negação, nesse sentido, silenciar tal temática na sala de aula consiste em negar sua relevância, nesse caso, negar a importância da cultura africana e afro-brasileira.

De acordo com Candau e Moreira (2003), a relação entre cultura(s) e escola se apresenta de forma emblemática, uma vez que a instituição escolar sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade e com as diferenças. Diante desse desafio, as escolas tendem “a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 161). Nesse sentido, abrir espaços para o debate em torno da diversidade, da diferença, para que haja um cruzamento de culturas, constitui um grande desafio que a escola deve enfrentar, e não se omitir.

Para Candau (2016), as práticas de silenciamento nas escolas estão atreladas à ideia do “daltonismo cultural”, essa concepção

Tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero e sexualidade de diversas origens regionais e comunitárias, ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões, tais como a dificuldade e falta de preparação para lidar com essas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo ‘padrão’, ou, em outros casos, quando se convive com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos,

tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la um desafio para a prática educativa (CANDAU, 2016, p. 816).

Ao enxergar o debate em torno das múltiplas religiões um desafio, muitos/as docentes tendem a silenciá-las na sala de aula. A autora propõe pensar a escola enquanto um “arco-íris das culturas”, um espaço onde as diferenças são apresentadas, dialogadas e respeitadas. Os/as educadores/as nesse modelo de ensino, devem “criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula” (CANDAU, 2016, p. 817). Entretanto, conforme destaca a autora, silenciar as diferenças é fugir do debate acerca da heterogeneidade da sociedade brasileira. Em meio a uma sociedade intolerante, muitos/as optam pelo silenciamento com receio de possíveis conflitos entre os alunos e alunas, entre os/as professores/as, ou entre os demais membros das escolas.

Partindo para as análises das entrevistas, o/a professor/a 1 destaca que não trabalha as religiões de origem africana nas suas aulas de Ensino Religioso, enfatiza que apresenta um conhecimento limitado em torno da temática, e nunca teve interesse em pesquisar para conhecê-las melhor, alegou que nenhum aluno ou aluna demonstrou curiosidade ou interesse em conhecer essas religiões nas suas aulas do ER, assim, optou pelo silenciamento. O/a docente complementa que a maioria dos/as alunos/as da escola são católicos/as, e alguns são ligados à ideia do ateísmo, assim, não enxerga necessidade de promover um debate acerca das crenças oriundas da África.

É importante destacar que o fato de nenhum/a discente se declarar na sala de aula ou nos demais ambientes da escola, como seguidor ou seguidora das religiões de matriz africana, não significa que na prática não exista nenhum adepto/a a tais crenças. Caputo (2008) em uma pesquisa realizada com crianças e adolescentes pertencentes a religiões afro-brasileiras, notou o orgulho que elas sentiam de pertencer aos terreiros do candomblé. No entanto, na escola negavam suas crenças com medo de julgamentos e práticas preconceituosas, violência física e/ou psicológica.

Por que Alessandra e Michele sentem tanta vergonha na escola? Certamente, esse sentimento de vergonha e o medo da discriminação não ‘surgiram’ à toa [...] eles vêm sendo construídos há muito tempo e atingindo muitas gerações. A maioria delas, da mesma forma que Michele e Alessandra, diz, ou já disse, ser católica para escapar do preconceito [...] A estratégia de ‘se tornar invisível’ é construída dolorosamente por crianças e jovens de candomblé (CAPUTO, 2008, p. 171-172).

Perante essa realidade apresentada por Caputo, a negação de sua crença por medo de julgamentos e preconceitos, a ideia de questionar aos/as discentes suas crenças religiosas, não

assegura a confiabilidade nas respostas obtidas, tendo em vista que, muitos/as seguidores/as das religiões afro-brasileiras, negam sua crença com receio de se sentirem inferiores, e adotam outra religião, em especial as cristãs, com o preceito de serem aceitos/as nos espaços sociais.

O/a professor/a 3 ressalta que já realizou um debate em torno das crenças de origem africana, sobretudo o candomblé, no entanto, pela falta de um conhecimento mais aprofundado, não adquirido durante a sua graduação de Licenciatura em Geografia, concluída em 2004, um ano após a aprovação da Lei nº 10.645 de 2003, se deparou com questionamentos dos/as alunos/as que não soube responder, logo optou retirá-las do seu planejamento anual. Acredita que a ausência dessa pauta seria a solução para evitar debates polêmicos em volta da diversidade cultural religiosa na sala de aula, em especial, as questões ligadas às religiosidades de origem africana.

“Um ano passei um seminário temático, cada grupo explicava sobre uma das crenças de origem africana (Candomblé, Umbanda e Jurema), era para pesquisar a História, seus rituais, seus deuses e deusas, só que quando chegou nos debates, surgiram perguntas que não soube responder, teve ainda comentários como ‘bruxaria’, ‘coisa do diabo’. Não soube defender essas crenças, então não trabalho mais. Não é legal falar de algo que você não sabe muito, ainda mais de um tema polêmico. Sei que posso pesquisar e aprender mais sobre essa questão, mas é melhor não, melhor não falar mais. Talvez se na graduação tivesse uma disciplina de como trabalhar a cultura africana na sala de aula, eu ficasse mais seguro, não estou culpando o curso não, sei que posso aprender, mas melhor não trabalhar”. (PROF.3).

A fala do/a professor/3 apresenta uma realidade presente nos cursos de licenciatura, a ausência de disciplinas voltadas para o estudo da cultura e da história africana e afro-brasileira. Gomes (2012) denuncia a rigidez das grades curriculares, inclusive dos cursos de licenciatura, marcadas pelo “empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (GOMES, 2012, p. 102). Sem uma formação com reflexões em torno das diversas culturas e crenças religiosas, o/a educador/a muitas vezes não apresentará subsídios para promoção de uma educação abrangente e dialogada acerca da cultura africana e afro-brasileira. Sobre essa problemática conteudista que silencia temáticas, povos e culturas, Santomé (1995) mostra que

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não

estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 164).

Dentre as questões negadas nos currículos escolares, Santomé (1995) cita as etnias minoritárias ou sem poder, com destaque para as culturas africanas e indígenas. O silenciamento em torno do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira foi objeto de pesquisa do mestrado de Gonçalves (1985). O autor destaca que na década de 80 os currículos escolares eram marcados pela hierarquização das culturas, sem nenhum espaço para o debate em torno das culturas consideradas inferiores, dentre elas, as culturas africanas e afro-brasileiras. No entanto, é possível ainda notar esse currículo eurocêntrico nas escolas - baseado em uma ideia de superioridade de uma vertente da cultura branca, tendo em vista que essa também se caracteriza pela heterogeneidade. Ademais, esse predomínio ocorre também nas grades curriculares dos cursos de licenciatura. No quadro 4 contêm informações referentes ao ano de formação de cada docente entrevistado/a, bem como há quanto tempo ministram a disciplina Ensino Religioso.

Quadro 4 - Ano de formação dos/as entrevistados e entrevistadas

PROF:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ano de conclusão do curso de formação Acadêmica inicial (Licenciatura)	2015	2010	2004	2016	2009	1998	2015	2001	1996	2000
Tempo ministrando o ER	1 ano	2 anos	7 anos	2 anos	3 anos	10 anos	2 anos	4 anos	5 anos	4 anos

Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Por meio dos dados, se pode perceber que, apenas 4 dos/as entrevistados/as concluíram seus cursos de licenciatura antes da Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino, a Lei nº 10.639, do ano de 2003. Entretanto, nota-se que alguns dos/as docentes formados/as posteriormente à aprovação da Lei, silenciam a temática das religiões afro-brasileiras dentro das suas aulas do Ensino Religioso, como é o caso dos/as PROF.1, PROF.3. Em contrapartida, os/as professores/as 6 e 10 também silenciam a temática, no entanto, obtiveram suas formações anteriores ao ano de 2003, tal fato pode tornar explicável o desconhecimento e esse silenciamento.

Nesse sentido, se fazem necessárias mudanças e alterações nos programas dos cursos de graduação, em especial, nos da modalidade licenciatura, com a finalidade de formar profissionais capazes de pensar e promover o multiculturalismo na educação. Moreira (2001)

ressalta que a perspectiva de educação multicultural deve estar presente no currículo desenvolvido nas universidades de todo o país, é necessário refletir acerca da formação de professores/as frente a heterogeneidade da sociedade. Tal aspecto é destacado pela Resolução nº 1/2004 do CNE que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim, é pertinente a reflexão acerca da formação docente para a pluralidade cultural.

Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2001, p. 43).

Dessa forma, os/as professores/as precisam obter uma formação que vise debater as diversas culturas, que possibilite o/a estudante refletir acerca das contribuições dos povos africanos na formação de sua identidade, em especial, as contribuições religiosas. Entretanto, o que se percebe por meio das falas dos/as docentes que silenciam as religiões afro-brasileiras das aulas do ER é a valorização das crenças cristãs e a predominância de um currículo europeu e homogêneo.

De acordo com Silva (2007), o não reconhecimento e a inferiorização dos diferentes povos se apresenta como uma tentativa de assimilá-los a uma vertente de padrões europeus ou europeizados interpretados de forma seletiva pela elite brasileira. Do mesmo modo que as sociedades americanas e outras ao redor do mundo, a cultura europeia é caracterizada pela diversidade e por conflitos em decorrência de questões étnicas. No tocante à abordagem sobre a religião no sistema escolar brasileiro, as falas dos/as docentes mostram que há um predomínio de vertentes do cristianismo nas aulas de ER em escolas de Apodi (RN).

Assim, não promover um debate em torno das religiões afro-brasileiras pode ser visto como uma forma de introduzir e reconhecer o cristianismo como modelo a ser seguido e adotado por todos e todas. As práticas de silenciamento são carregadas de intenções e finalidades, uma vez que ao escolher pela pedagogia do silenciamento acerca da cultura e religiões africanas e afro-brasileiras o/a docente escolhe e adota uma cultura como legítima, relevante e superior.

Segundo Caputo (2008), o preconceito e a inferiorização das crenças de matriz africana muitas vezes é propagada pelos/as próprios/as docentes, que usam a sua religião como modelo a ser adotado, essa ideia pode ser notada na fala do/a professor/a 6, que conceitua as religiões afro-brasileiras como “*práticas pagãs, práticas que não agradam a Deus*”.

“Muitas dessas religiões afro-brasileiras como o Candomblé, Umbanda, Macumba e outras, muitas de suas práticas de acordo com o cristianismo, são práticas pagãs, que não agradam a Deus, mesmo assim, preciso respeitar as pessoas que fazem parte desse grupo. Não concordo com seus rituais, mas preciso respeitar [...] já fui tendencioso/a, acho que todo mundo é, então não insiro essas crenças nas minhas aulas de ER, acho que os alunos não se interessariam em aprender sobre elas, em mais de 20 anos ministrando o ER, nenhum aluno perguntou sobre essas crenças”. (PROF.6).

É possível notar uma concepção baseada em preconceitos e inferiorização das religiões africanas a afro-brasileiras, ao usar sua crença, uma vertente do cristianismo, como “termômetro” para as demais, classificando as afro-brasileiras como inferiores, em casos mais extremos como diabólicas. Para Santana (2012), a “diabolização” da cultura africana e afro-brasileira no âmbito educacional está relacionada com o silenciamento ou desconhecimento sobre o continente africano, aliado à problemática do racismo.

Outra situação do cotidiano escolar que sugere um maior tratamento é a ideia de associar cultura africana e afro-brasileira, sobretudo de conotação religiosa, à figura do diabo. Em diferentes lugares do Brasil, o desconhecimento sobre a África, associado ao racismo, tem seus reflexos nos atos de discriminação das religiões de matriz africana (SANTANA, 2012, p. 33).

Para Gomes (2012), a inferiorização da cultura africana, bem como de suas práticas religiosas, se dá por meio de palavras, gestos, ações e muitas vezes, ocorre de forma intencional. Assim, nota-se que o/a docente 6 silencia tal temática nas suas aulas, pois acredita que essas crenças não acrescentariam nada na vida dos alunos e alunas. Segundo Santomé (1995), o racismo em torno dos povos africanos e suas culturas se manifesta diariamente nas escolas, sendo de forma consciente ou oculta. O autor classifica o silenciamento como uma prática explícita do racismo, “as atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, sócio-econômicos e culturais” (SANTOMÉ, 1995, p. 169).

Para Schwarcz (2013), a origem do racismo no país está atrelada a ideia de branqueamento dos povos, onde “a mestiçagem e a aposta no branqueamento da população geraram um racismo à brasileira” (SCHWARCZ, 2013, p. 36). O Brasil foi a última nação da América a abolir legalmente a escravidão, em 1888, isso gerou uma negação em torno do povo

negro e da sua cultura, ainda se fazendo presente nos dias atuais. A autora ressalta que o racismo em muitos casos é silencioso e omisso dos debates políticos, sociais e educacionais. Entretanto, conforme destaca Schwarcz (2013), o Movimento Negro luta constantemente pelo reconhecimento e aceitação do povo e da cultura negra, sendo a Lei nº 10.639/03 uma de suas maiores conquistas no âmbito educacional.

Ainda analisando os discursos de silenciamento, o/a docente 10, embora reconheça a importância dos povos africanos na construção da história do nosso país, prefere silenciá-la, alegando uma possível distância com a realidade dos alunos e das alunas.

“Conheço essas crenças, reconheço a importância dos africanos na história do nosso país, no entanto, não trabalho, não vejo muito sentido debater essas coisas, é algo tão longe da realidade e dos alunos”. (PROF.10).

Ora, os povos africanos foram um dos responsáveis pela formação da cultura e identidade dos brasileiros, logo, essa ideia de distanciamento não apresenta subsídios. Para Santomé (1995), as práticas de silenciamento acerca das culturas vistas como inferiores nos currículos escolares ocasionam um isolamento, e um não reconhecimento acerca da diversidade cultural e religiosa.

Nesse sentido, se para o/a docente 10 debater sobre as religiosidades afro-brasileiras é algo sem conexão com a realidade dos alunos e alunas, concepção considerada errônea. Segundo Santomé (1995), não debater aumentará esse possível distanciamento, quando enfatiza que muitas temáticas quando não discutidas nas escolas “passam a ser contempladas, mas a partir de perspectiva de distanciamento, como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático” (SANTOMÉ, 1995, p. 173). Assim, o silenciamento gera estranheza, por consequente, a disseminação de estereótipos e práticas preconceituosas e marginalizadas, podendo levar a práticas de violência.

Candau e Moreira (2003) associam o silenciamento com o esquecimento. Para os autores, quando uma cultura é constantemente silenciada no currículo escolar, gera um estranhamento e posteriormente entra no esquecimento. Os autores citam elementos discriminatórios presentes nas escolas, que expressam ocultamento da diversidade cultural existente no país, tais como:

O projeto político pedagógico, o currículo explícito e o oculto, a dinâmica relacional, as atividades em sala de aula, o material didático, as comemorações e festas, a avaliação, a forma de se lidar com as questões de disciplina, a linguagem oral e escrita (as piadas, os apelidos, os provérbios populares etc.),

os comportamentos não verbais (olhares, gestos etc.) e os jogos e as brincadeiras (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 164).

Os autores destacam que muitas dessas práticas de silenciamento ocorrem pelo senso comum, passando despercebida pelos membros das escolas. Sabendo da diferença entre silenciamento e desconhecimento, onde silenciar consiste em conhecer a temática, mas por fatores diversos, omitir das discussões dentro da sala de aula, desconhecer consiste em não apresentar nenhum conhecimento acerca da questão, nesse caso, em torno das religiões afro-brasileiras.

Para Santomé (1995), ao contrário do silenciamento, o desconhecimento pode ser enquadrado como um racismo na sua forma oculta. Nos discursos de dois/as docentes, se pode notar um total desconhecimento em torno das crenças religiosas oriundas da África.

“Não conheço, assim não trabalho. Não costumo trabalhar a História das religiões, busco debater mais temáticas. Não conheço nada dessas religiões, acho que nem os alunos conhecem, nunca questionaram nada. Os alunos dessa escola em sua grande maioria são evangélicos”. (PROF.2).

“Conheço nenhuma não. Quais são mesmos essas religiões?”. (PROF.9).

Embora tenham se passado mais de 15 anos da obrigatoriedade do ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira na sala de aula, por meio da Lei nº 10.639 do ano de 2003, as falas acima mostram uma ausência de quaisquer questões ligadas às religiões afro-brasileiras. Vale frisar que o/a PROF. 2 obteve seu título de graduado/a em Pedagogia no ano de 2010. Além do desconhecimento, se pode notar ainda certo desinteresse por parte desses/as docentes em aprenderem sobre a temática, para assim, incluí-la no seu planejamento escolar.

Carvalho e Silva (2018) apresentam dados de uma pesquisa de campo realizada com 30 (trinta) professores e professoras que ensinam na Educação Básica da rede de ensino do Rio Grande do Norte/RN, sendo que 15 (quinze) desses/as docentes lecionam em cidades próximas a comunidades quilombolas, e 15 (quinze) concluíram o curso de formação continuada “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, ofertado na modalidade de EaD pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A pesquisa buscou comparar a perspectiva de profissionais do magistério que não realizaram cursos de formação continuada acerca das relações étnico-raciais e lecionam em cidades próximas a comunidades quilombolas com a visão de professores/as que tiveram contato com conteúdos sobre a diversidade cultural e as relações étnico-raciais, em especial, o tratamento das religiões afro-brasileiras. A pesquisa evidenciou que os/as docentes que não realizaram esse curso de formação continuada

apresentam um total desconhecimento, bem como um desinteresse em aprender acerca das religiões afro-brasileiras. Em contrapartida, os/as docentes que realizaram o curso acerca das questões étnicas-raciais demonstraram determinado conhecimento em torno das religiões afro-brasileiras, e em muitos casos, as inserem no seu planejamento anual de conteúdos.

Diante disso, surge a necessidade de cursos de formação continuada, sejam na modalidade presencial ou EaD voltados para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira conforme determina as DCNERER. É importante lembrar que os/as docentes entrevistados/as em nossa pesquisa relataram que não participaram de nenhum curso preparatório para lecionar a disciplina ER, ou ainda, não participaram de quaisquer cursos sobre as questões étnico-raciais. Tal fato, pode justificar o total desconhecimento presente nas falas dos/as professores/as 2 e 9.

De acordo com Gomes (2005), esse desconhecimento em torno da história e cultura africana e afro-brasileira pode ser motivado ainda pelo mito da democracia racial, uma vez que enquanto a concepção de que vivemos em um “paraíso” racial não for desconstruída, docentes não enxergarão a necessidade de aprender em torno das diversas culturas presentes no país, e terão como foco uma concepção idealizada de homogeneidade da cultura europeia, a qual é marcada por conflitos interétnicos e também se caracteriza pela pluralidade. Ideia semelhante a defendida por Silva (2007). Segundo a autora “o desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural” (SILVA, 2007, p. 501), assim, essas práticas de desconhecimento nos tornam incapazes de corrigir e superar a ilusão de uma democracia racial harmoniosa existente no Brasil, impossibilitando ainda o

acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afro-descendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros (SILVA, 2007, p. 501).

Logo, desconhecer as religiões afro-brasileiras se apresenta como uma reprodução da cultura e religião dominante, uma visão idealizadora da Europa cristã. Para os/as docentes PROF.2 e PROF.9, quaisquer religiões que não preguem os princípios básicos do cristianismo possuem valores escassos. Munanga (2013) enxerga que muitas dessas práticas do racismo e da intolerância nascem desse desconhecimento ou do silenciamento disseminado inclusive nas

instituições escolares, espaços que deveriam possibilitar múltiplos conhecimentos e auxiliar o homem e a mulher na formação enquanto cidadão e cidadã.

Por outro lado, nos discursos dos/as demais entrevistados/as, percebe-se um reconhecimento dos povos africanos no processo da história do país, e diante desse reconhecimento se faz necessário promover um debate nas aulas de ER em torno das religiões e crenças dos povos africanos e afro-brasileiros. Brasil (2004) apresenta o conceito de reconhecimento atrelado com a ideia de valorização, onde, se faz necessário que a escola promova “situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade” (BRASIL, 2004, p. 32).

Para Candau e Russo (2010), o reconhecimento da(s) diferença(s) se configura como um dos elementos fundamentais de uma sociedade democrática, onde os povos e suas culturas são estudados seguindo o mesmo patamar. Gomes (2005, p. 152) destaca que reconhecer a diversidade na sala de aula se apresenta como “direito do cidadão pertencente a qualquer grupo étnico-racial e um interesse dos educadores, que têm compromisso com a extensão da cidadania e democracia”. Uma escola democrática enxerga e debate as diferenças culturais, religiosas.

Candau e Moreira (2003) acreditam que ao considerar a sociedade multicultural, já se está reconhecendo as suas diversas culturas. Para os autores, é importante “reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 161). Munanga e Gomes (2006) mostram que as contribuições dos povos negros para a formação da sociedade brasileira são expressadas em três eixos: econômica, demográfica e cultural, onde

No plano econômico, os negros serviram como força de trabalho, fornecendo a mão de obra necessária às lavouras de cana-de-açúcar, algodão, café e à mineração. Uma mão de obra escravizada – sem remuneração –, tratada de maneira desumana e submetida a condições de vida muito precárias. Foi graças a esse trabalho gratuito do negro escravizado que foram produzidas as riquezas que ajudaram na construção do Brasil colonial e na construção da base econômica do país (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 20).

Para os PCNs de 1997, as práticas de reconhecimento em torno da cultura africana e afro-brasileira se apresentam como um recurso eficaz para fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo, portanto, a democracia do país. Nesse sentido, reconhecer consiste em se libertar das práticas preconceituosas e racistas que permeiam a estrutura da sociedade e da educação brasileira.

Na visão de Gomes (2003), promover o debate acerca da cultura e das religiões africanas e afro-brasileiras na sala de aula é reconhecer o papel que os africanos escravizados e seus

descendentes desenvolveram ao longo dos anos na história nosso país. Para a autora, esse debate consiste ainda no reconhecimento da miscigenação ocorrida no Brasil, onde “se partirmos do pressuposto de que o nosso país, hoje, é uma nação miscigenada, diríamos que a maioria da sociedade brasileira se encaixa nesse perfil, ou seja, uma grande parte dos brasileiros pode se considerar descendente de africanos” (GOMES, 2003, p. 78). Assim, é essencial inserir os povos africanos e afro-brasileiros e suas religiões nas aulas do Ensino Religioso.

A concepção de Gomes (2003) apresenta relação com o defendido pelo/a docente 4, que acredita que conhecer a cultura e as religiões afro-brasileiras é essencial, haja vista que sua origem no Brasil se deu ainda no período colonial. Entretanto, o/a professor/a ressaltou que encontrou dificuldades, em especial, com alunos/as que ainda assemelham a disciplina ER com os ensinamentos das práticas cristãs.

“No início os alunos não gostavam, não participavam das aulas, dos debates. Lembro que teve um dia que exibi um documentário sobre os cultos aos orixás, e alguns deles riram. Então, notei que não podia excluir essa temática do meu planejamento, que era preciso mudar a concepção de que o objetivo da disciplina se limita ao ensinamento das crenças cristãs, em especial, o catolicismo. O Brasil é muito maior que isso. Hoje consigo notar o interesse dos alunos, não usam mais palavras pejorativas para designar as crenças. Mas foi um processo demorado”. (PROF.4).

Essa “rejeição” por parte dos alunos e alunas em torno da inclusão de novas temáticas na disciplina também foi percebida pelo/a professor/a 5, que reforça a necessidade do estudo em torno das religiões afro-brasileiras com a finalidade de desmistificar algumas questões de preconceito envolvendo essas crenças, e ainda, por reconhecer que a cultura africana no Brasil apresenta datas remotas, tendo sua origem ainda no período colonial, com os africanos escravizados. Para o/a docente,

“Ainda existe muito preconceito em torno das religiões de matriz africana, disseminados não só pelos alunos, mas pelos demais membros da escola, inclusive professores; profissionais que deviam pregar o respeito e a tolerância, isso me entristece”. (PROF.5).

A intolerância religiosa no Brasil não se apresenta como uma problemática recente, ao contrário, faz parte da história deste país. No final da segunda década do século XXI, ainda são recorrentes casos em que pessoas são ofendidas e desrespeitadas em decorrência de sua escolha religiosa, muitos desses atos ocorrem no ambiente escolar, espaço que deveria pregar o respeito à diversidade cultural religiosa. É evidente que em nosso país, uma matriz religiosa tem sido alvo recorrente de práticas intolerantes e preconceituosas: as religiões afro-brasileiras. Para

Silva (2009), a intolerância religiosa em torno das religiões afro-brasileiras perpassa outras questões, como a valorização da cultura europeia e o etnocentrismo, onde ela

é parte de um mal maior, o da intolerância etnoracial, a qual tem a ver com diferenças identitárias individuais e coletivas, referidas às idéias de etnia, ‘raça’, ‘cor’, gênero, crenças, aparência, origem etc. Intolerância como atitude autoritária, negativa, da parte de um indivíduo ou grupo humano específico em relação a outros indivíduos ou grupos considerados culturalmente inferiores ou ‘maus’ (SILVA, 2009, p. 17).

Diante disso, debater sobre intolerância religiosa é entrar em uma questão que vai muito além dos próprios conflitos religiosos. É uma questão cultural, social, ou ainda estrutural. Constantemente os principais veículos de comunicação noticiam casos de intolerância e violência religiosa praticada contra os/as seguidores/as das religiões de matriz africana no Brasil.

Em notícia veiculada no Jornal Folha de São Paulo, em setembro de 2019, apresentou relatos que apontam uma proliferação de ataques às religiões afro-brasileiras, os casos incluem invasões, pichações e incêndios de templos religiosos, ou ainda destruições de imagens. A reportagem aponta que esses ataques marcam longas datas, tendo sua origem ainda no período colonial, no entanto, as denúncias vêm crescendo desenfreadamente, tendo como acusados/as em especial, os seguidores/as das crenças pentecostais ou neopentecostais (MARTON, 2019).

Em 2007, o então presidente Lula, por meio da Lei nº 11.635, estabelece o dia 21 de Janeiro como dia Nacional de combate à intolerância religiosa, a data foi escolhida como forma de homenagear Mãe Gilda, do terreiro Ilê Axé Abassá de Ogum, localizado em Salvador. Mãe Gilda faleceu de infarto após agressões verbais e físicas, bem como de ataques à sua casa e ao seu terreiro, os ataques ocorreram em decorrência de sua crença religiosa. No entanto, a criação de uma data oficial não basta para conter os casos de violência. Diante da urgência de debates envolvendo o respeito à diversidade religiosa na sala de aula, a intolerância religiosa foi o eixo inicial usado pelo/a professor/a 7 para introduzir as religiões de matriz africana nas aulas do Ensino Religioso. Conforme observa-se em seu relato:

“Exibi um documentário onde pessoas zombavam das religiões afro-brasileiras. Após a exibição, perguntei aos alunos a opinião acerca do vídeo exibido, alguns concordaram com as práticas intolerantes, outros acharam ofensivo. Então, percebi que era o momento de apresentar aqueles alunos as religiões afro-brasileiras, destaquei em especial o candomblé e a umbanda. Costumo trabalhar em todos os anos do ensino fundamental maior, 6º ao 9º ano, claro que para cada turma uso uma metodologia diferente. Faço uso de filmes, documentários, textos, pesquisas da internet, seminários. Acredito que o aluno só identifica e se identifica com a cultura africana e afro-brasileira se conhecê-la”. (PROF.7).

O/a professor/a 7 reforça a necessidade de eliminar a ideia de que a disciplina ER busca ensinar exclusivamente os princípios cristãos. O/a docente acredita que essa concepção, difundida já no processo de construção da disciplina, é responsável diretamente por essa resistência dos/as alunos/as e de alguns/as docentes acerca dos debates em torno das religiões afro-brasileiras.

O/a docente defende a necessidade da identificação em torno da cultura africana e afro-brasileira. Para Carvalho e Silva (2015), existe uma proximidade entre identidade e reconhecimento, uma vez que, “a identidade dos indivíduos é construída por meio do reconhecimento da pessoa, ou do grupo social como sujeito de direitos. Em sociedades democráticas ocorreu um processo de reconhecimento do ser humano como sujeito de direitos” (CARVALHO; SILVA, 2015, p. 144). Assim, é preciso debater acerca da cultura e das religiões afro-brasileiras para que haja uma identificação, o reconhecimento e o respeito à diversidade religiosa.

É importante lembrar que formas de representações estereotipadas, inferiorizadas ou ainda silenciadas podem fazer com que as pessoas rejeitem a sua própria identidade. Para os autores, a identidade do sujeito é produzida pelas relações de poder, negociação, e ainda pela incorporação de práticas e valores culturais, nesse sentido, só existe a identificação com um povo e com sua cultura se existir um conhecimento, bem como um reconhecimento.

Segundo Munanga (2013), as práticas de identificação com sua cultura ou com a cultura do “outro” são recorrentes ao conhecimento que se possui em torno delas. O autor destaca que em muitos/as negros/as não existe a ideia do autorreconhecimento com os povos negros, pois possuem informações limitadas sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. Esse conhecimento escasso é oriundo do currículo excludente, bem como das práticas de silenciamento e desconhecimento de muitos/as docentes. Desse modo, a identificação está atrelada ao reconhecimento. É preciso conhecer para se identificar com algum costume, alguma crença, alguma cultura.

O/a docente 8 também trabalha na visão do reconhecimento, buscando a identificação do sujeito em torno das crenças afro-brasileiras. Para o/a professor/a é necessário quebrar o tabu ainda existente em torno das religiões afro-brasileiras, como o Candomblé, a Umbanda, religiões discriminadas, inferiorizadas e estereotipadas. Na prática docente, o/a entrevistado/a frisou que

“Deixo bem claro que não existe religião superior, cada um tem uma crença, elas são diferentes, mas o amor e o respeito está presente em todas. Gosto de ouvir a opinião deles, e

trabalhar em cima dessa visão. Um dia citei o candomblé, nesse momento um aluno questionou: é aquele negócio da macumba? Então iniciei o debate em cima dessa fala. Destaco ainda o sincretismo existente nas religiões, gosto de mencionar que os africanos incluíram rituais católicos em suas crenças com o objetivo de camuflar, e poder realizar seus cultos”. (PROF.8).

O reconhecimento e o debate em torno das religiões afro-brasileiras devem buscar essa eliminação de estereótipos e visões preconceituosas existentes entre os alunos e alunas, ao associar as religiões afro-brasileiras com práticas diabólicas. Tal preconceito pode ser motivado pelo desconhecimento e silenciamento em torno da temática, uma vez que o/a professor/a ressalta que aos poucos consegue eliminar esses discursos de inferioridade das crenças de origem africana da sala de aula.

O/a docente realiza ainda reflexões em torno do sincretismo envolvendo algumas das crenças afro-brasileiras. Sobre o sincretismo religioso, Munanga e Gomes (2006) citam a umbanda como sendo uma religião brasileira, nascida no Brasil, ela resulta do encontro de crenças africanas, espíritas e católicas. Para os autores, o sincretismo “não significou uma interferência na identidade do candomblé, do qual a umbanda se descolou, conquistando sua autonomia. Da mesma forma que a umbanda, o candomblé também sofreu transformações” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 143). Iniciar o debate em torno das religiões de matriz africana mencionando as relações com as demais religiões, em especial as cristãs, foi citada pelo/a docente como a proposta inicial de reconhecimento nas aulas do Ensino Religioso.

Embora sejam recorrentes os casos de silenciamento ou ainda de desconhecimento em torno das religiões afro-brasileiras nas aulas do ER, as políticas educacionais a respeito das questões étnico-raciais representam um certo reconhecimento, conforme destaca Carvalho e Silva (2015, p. 156),

Apesar de tardias, essas políticas representam um avanço significativo para o país no sentido do reconhecimento das contribuições dos grupos étnico-culturais afro-brasileiros e indígenas para a formação da sociedade brasileira, propiciando a consolidação de uma democracia fundada no princípio da equidade e no multiculturalismo.

De acordo com os autores, as políticas educacionais, tais como a Lei nº 10.645 de 2003, podem ser consideradas como um avanço no que diz respeito à questão das culturas africanas e afro-brasileiras no Brasil. Contudo, por meio das respostas obtidas nas entrevistas com 10 (dez) docentes da disciplina Ensino Religioso, nota-se a necessidade da aplicabilidade dessas políticas étnico-raciais nas aulas do componente curricular no município de Apodi/RN, sobretudo na busca de eliminar práticas preconceituosas e estereotipadas provenientes dos/as

alunos/as e dos/as docentes. Observa-se que alguns/as dos/as docentes reproduzem o discurso de superioridade da crença cristã nas suas práticas didáticas, isso se reforça com a adoção da Bíblia como principal material didático.

Se faz necessário destacar a relevância que os/as 4 (quatro) docentes que reconhecem e trabalham as religiões afro-brasileiras em suas aulas do Ensino Religioso apresentam nas escolas do município na busca e promoção de um ensino que vise os princípios democráticos de inclusão de povos e culturas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário político e social no qual a sociedade brasileira está inserida, os debates em torno das questões relacionadas às diferenças culturais e religiosas vêm despertando o interesse na sociedade e nos contextos educativos. O “mito” de democracia racial difundida por Gilberto Freyre ainda na década de 30, começa a ser questionado em decorrência dos constantes casos de ataques, intolerância, e da violência em torno dos direitos humanos, em especial, ao povo negro. No entanto, a escola ainda encontra barreiras para promover uma educação abrangente, democrática e pautada no multiculturalismo.

O multiculturalismo pressupõe a valorização e o respeito das diferentes culturas que permeiam nossa sociedade, bem como seu debate nas escolas. Entretanto, o entendimento da cultura ainda requer atenção, em especial, ao se referir às múltiplas culturas. Na escola, por exemplo, ainda há o predomínio de uma ideia de superioridade da cultura europeia, com a presença de um currículo eurocêntrico e monocultural, não existindo dessa forma, um reconhecimento da diversidade de gêneros, sexos, religiões, classes sociais, étnicas e “raciais”.

O currículo eurocêntrico exclui e minimiza povos e culturas, dentre elas, as africanas e afro-brasileiras. A cultura africana e afro-brasileiras é estudada nas escolas sob a visão do colonizador branco europeu, assim, seus costumes e tradições são inferiorizados. É necessário enxergar a escola como ambiente que assegure o direito à cidadania, estabelecendo um debate em torno da diversidade cultural.

No que refere ao respeito e valorização da diversidade religiosa, a disciplina Ensino Religioso assume um importante papel, uma vez que sua discussão deve estar pautada na pluralidade religiosa, não sendo aceito legalmente, conforme a LDB nº 9.394 de 1996, doutrinação ou um proselitismo religioso nas aulas do componente curricular. O Ensino Religioso se configura como uma disciplina obrigatória no currículo escolar, do Ensino Fundamental, no entanto, a matrícula ocorre de forma facultativa para os alunos e alunas.

Partindo desse princípio, essa pesquisa apresentou como objetivo central analisar como o Ensino Religioso trata a diversidade religiosa nas escolas públicas do município de Apodi/RN que ofertam o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Atrélado a ele, traçaram-se três objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico traçado foi: abordar o contexto histórico do componente curricular Ensino Religioso, retomando as políticas educacionais que asseguram a disciplina no currículo escolar. Iniciou-se o debate acerca da educação brasileira ainda no período colonial, quando os padres jesuítas introduziram uma educação atrelada à catequização. Dessa forma,

viu-se uma série de regimentos ao longo dos anos em torno da disciplina, no entanto, pode-se perceber uma ligação direta com a educação jesuítica. Nesse sentido, a disciplina durante anos objetivou trabalhar com exclusividade os ensinamentos cristãos, não promovendo um debate em torno da diversidade religiosa existente no país.

A LDB de 1997 e a Constituição de 1988 abrem espaço para a valorização e o reconhecimento de uma sociedade igualitária e democrática, com a inclusão de debates em torno da diversidade cultural religiosa. Assim, realizou-se um estado do conhecimento acerca das produções acadêmicas em torno da disciplina ER Religioso perante a diversidade cultural e o estudo das religiões afro-brasileiras nas escolas públicas.

Por meio do estado do conhecimento, percebeu-se como a temática é discutida nos trabalhos de conclusão de cursos de mestrado e doutorado, e notou-se que os trabalhos não promoviam debates acerca das religiões afro-brasileiras, ou ainda, não propuseram ouvir os/as professores/as da disciplina acerca dessa pauta. As pesquisas se limitam em estudar as legislações em torno da efetivação da disciplina no currículo escolar.

Nesse sentido, os dados apresentados nessa dissertação podem auxiliar na compreensão da percepção dos/as docentes do Ensino Religioso e o ensino das religiões afro-brasileiras. Uma vez que, a diversidade religiosa precisa ser enxergada como o eixo central da referida disciplina, tendo em vista a heterogeneidade da sociedade brasileira. A escola precisa ser um espaço de cruzamentos de povos e culturas, logo, todas as culturas devem ser colocadas no mesmo patamar, no caso das religiões, não deve haver distinção ou intitulações de “certas” ou “erradas”. Se deve partir do pressuposto da liberdade de escolher, bem como da laicidade estabelecida na Constituição Federal de 1988.

Embora a LDB de 1997 e a Constituição de 88 visem o respeito à diversidade cultural, os movimentos sociais, sobretudo o Movimento Negro, impulsionaram lutas objetivando a inclusão de um estudo sobre a cultura dos povos africanos, diante disso, o segundo objetivo específico se propôs a debater acerca da diversidade cultural no ambiente escolar, destacando a visão dos/as professores/as perante a diversidade cultural e religiosa. Aqui abriu-se espaço para os professores e as professoras do Ensino Religioso do município de Apodi opinarem em torno da relação escola e multiculturalismo.

Analisando a legislação em torno das questões étnicas-raciais, percebe-se que os anos 2000 foram os de maior ascensão de políticas educacionais atreladas à temática, tendo como principal conquista a obrigatoriedade do ensino da História e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis da educação básica, por meio da Lei nº 10.639, do ano de 2003, e posteriormente a inclusão da questão indígena, por meio da Lei nº 11.645 de 2008. Entretanto,

tais medidas não foram suficientes para que na prática escolar seja realizado um ensino multicultural. Os/as 10 (dez) docentes entrevistados/as guiados/as pelo questionamento: “como é ser/a professor/a em um país multicultural” apresentaram suas concepções e dificuldades na realização de um ensino democrático e pautado nas diversas culturas.

Por fim, o terceiro objetivo específico se propôs a avaliar como o Ensino Religioso é trabalhado nas escolas públicas de Apodi, enfatizando se existe a presença de um estudo acerca das religiões afro-brasileiras dentro dos conteúdos abordados no componente curricular. Mediante os dados adquiridos nas entrevistas, percebe-se práticas de silenciamento e desconhecimento em torno das religiões afro-brasileiras, nesses casos, a disciplina se limita ao ensinamento do cristianismo e de temáticas livres, como liberdade, respeito. Por outro lado, alguns/as dos/as docentes sujeitos da pesquisa, apresentaram uma visão de reconhecimento em torno dos povos africanos e afro-brasileiros, promovendo um debate em torno de suas crenças religiosas nas aulas do Ensino Religioso.

Por meio dos resultados obtidos na pesquisa de campo, observa-se que a disciplina é entregue a docentes sem formação (inicial ou continuada) relacionada ao Ensino Religioso e fatores como a necessidade de completar a carga horária estabelecida bem como a crença religiosa do/a professor/a são motivos que levam a ministrarem a disciplina; a ausência de livros didáticos influencia diretamente docentes a trabalharem os ensinamentos cristãos por meio da Bíblia Sagrada; a laicidade do Estado é compreendida na teoria, entretanto se apresenta de forma falha na prática pedagógica dos/as docentes do ER. Algumas dificuldades foram encontradas na realização das entrevistas, uma delas foi a disponibilidade de horários dos/as docentes, nesse sentido, as entrevistas foram realizadas no momento do intervalo.

Diante do exposto e do apresentado e discutido ao longo dessa dissertação, percebeu-se que o ensino das questões étnicas-raciais ainda é um desafio para as escolas, seja pela reprodução de um currículo eurocêntrico e excludente, seja pela ausência de debates em torno da temática nos cursos de licenciatura, dessa forma, as culturas africana e afro-brasileira ainda são inferiorizadas, silenciadas e reduzidas na sala de aula, as religiões, por exemplo, são estereotipadas. Essa negação ocasiona práticas de intolerância, ataques e violência religiosa.

Dessa forma, o questionamento desses estereótipos e da ideologia do mito da democracia racial são caminhos a serem trilhados pelas escolas em busca da efetivação das políticas públicas educacionais em torno da história e cultura africana e afro-brasileira. Uma educação multicultural é essencial para afirmação da identidade, reconhecimento e da autoestima desses grupos sociais.

Vale salientar que a UERN, *Campus* Avançado de Natal, oferta o curso de Licenciatura em Ciências da Religião, que habilita para a atuação na disciplina Ensino Religioso, nesse sentido, essa pesquisa pode ser ampliada, refletindo como os/as licenciados/as em Ciências da Religião desenvolvem suas práticas docentes, ou ainda, analisando se/como o curso possibilita e prepara o/a discente a promover um debate na sala de aula em torno da diversidade religiosa, com ênfase nas religiões afro-brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Rafael Sânzio Araújo dos. A Geografia, a África e os negros brasileiros. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC: MEC: SECAD, 2005. p. 173-184.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 3 fev. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 1 fev. 2019.
- BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm. Acesso em: 29 mar. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 fev. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 mar. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 dez. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC:SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 1 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.796, de 3 de janeiro de 2019**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13796.htm. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental temas transversais**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998. 436 p.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: [MEC], 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006. 262 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: documento preliminar 3ª versão**. Brasília, DF: MEC. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRITO, Lucelmo Lacerda de. **Modelos divergentes de ensino religioso?** Análises das experiências do RJ e SC. 2015. 208 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3116232. Acesso em: 13 mar. 2019.

BUTLER, Judith. Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil. **Folha de São Paulo**, [São Paulo], 19 nov. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>. Acesso em: 24 abr. 2019.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Educação escolar e cultura(s)**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46 n. 161 p. 802-820, jul./set. 2016.

CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adósu, òjè, ègbónmi e ekedi: O candomblé também está na escola. Mas como? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 149-181.

CAPUTO, Stela Guedes. Questões sobre a gestão, formação e avaliação a respeito do ensino religioso na escola pública no Rio de Janeiro. **Revista da FAEEBA: estudo e contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, jul./dez. 2012.

CARDOSO, Marcos Antonio. **O Movimento negro**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CARDOSO, Marcos Antonio. Breve trajetória histórica do ensino religioso no Brasil. **UNITAS: Revista eletrônica de teologia e ciências das religiões**, Vitória, ES, v. 5, n. 2, p. 190-201, ago./dez. 2017.

CARVALHO, Guilherme Paiva; SILVA, Eliane Anselmo da. Justiça Social e Multiculturalismo: as políticas de reconhecimento de identidades étnico-culturais no Brasil. **Direitos Fundamentais & Justiça**, Belo Horizonte, ano 9, n. 31, p. 134-159, abr./jun. 2015.

CARVALHO, Guilherme Paiva; SILVA, Eliane Anselmo da. As religiões afro brasileiras na escola. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 76, p. 51-72, 2018.

CAVALIERE, A. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131. p. 303-332, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0537131.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 27, p. 183-213, set./dez. 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Organizadora Maria Cecília de Souza Minayo. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DURKHEIM, Émile. Religião e conhecimento. *In*: RODRIGUES, José Albertino (org.). **Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1981. p. 145-203.

FERNANDES, Vânia Claudia. **(As) simetria nos sistemas públicos de Ensino Fundamental em Duque de Caxias (RJ): a religião no currículo.** 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=604542. Acesso em: 13 mar. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FISCHMANN, R. **Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil - Santa Sé.** São Paulo: Factash, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIUMBELLI, Emerson. **O fim da religião: dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França.** São Paulo: Attar, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, Etnia e Raça: o trato pedagógico da diversidade. *In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Summus, 2001. p. 83-95.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola.* 2. ed. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** 5. ed. Campinas: Alínea, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial – (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1º e 4º série).** 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

HALL, Stuart. **A diferença cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. **Ensino Religioso**: aspectos leais e curricular. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba. Editora IBPEX, 2008.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Formação do professor de ensino religioso: um processo em construção no contexto brasileiro. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, p. 62-84, jun. 2010. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv2_2010/i_junqueira.pdf. Acesso em: 14 out. 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; KLUCK, Cláudia Regina. Ensino religioso e livro didático: interfaces históricas. **Estudos de Religião**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 89-116, maio/ago. 2018.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEÃO, Francisco Daniel Pereira. **O diálogo inter-religioso na prática pedagógica dos professores da rede pública municipal de Fortaleza**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3688824. Acesso em: 13 mar. 2019.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teóricos-metodológicos. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 13 de fev. 2019.

MAIA, Maria Edleuza. **A escola e a formação do aluno negro**: o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2015.

MARTON, Fábio. Relatos apontam proliferação de ataques às religiões afro-brasileiras. **Folha de São Paulo**, [São Paulo], 24 set. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/09/relatos-apontam-proliferao-de-ataques-as-religoes-afro-brasileiras.shtml>. Acesso em: 1 dez. 2019.

MELO, Emerson. **Da natureza afro-religiosa**: a (re)significação espacial dos terreiros de candomblé em São Paulo. 2007. Monografia (Bacharelado em Geografia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MONSORES, Luciana Helena. **Religião, ensino religioso e cotidianos da escola**: discutindo a laicidade na rede pública estadual do Rio de Janeiro. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1305752. Acesso em: 20 de mar. 2019.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Glória. O direito à diferença. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabenlege. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabenlege. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabenlege; GOMES, Nilma. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, 2013. p. 21-34.

NASCIMENTO, Sérgio Luís do. **Políticas de ensino religioso e educação das relações étnico-raciais no Brasil**. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoestes/tesesergioluinsnascimento.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

OLIVEIRA, Amurabi. A vez das religiões afro-brasileiras no ensino religioso? **Numen**: Revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 171-188, 2014.

PARAÍSO, Marlucy. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

PASSOS, João Décio. **Ensino religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

PESSOA, Xavier Carneiro. **Sociologia da educação**. Campinas: São Paulo, 1997.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, Paraná, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 10 fev. 2018.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ROIF, Patrícia de Oliveira. **Narrativas de uma professora de ensino religioso afro em escolas do município do Rio de Janeiro**. 2016 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3697123. Acesso em: 13 mar. 2019.

SANTANA, Jacimara Souza. Reflexões sobre a implementação da Lei nº 10.639/03: a educação das relações étnico-raciais na área das ciências humanas. **Sankofa: revista de história da África e de estudos da diáspora africana**, São Paulo, ano V, n. IX, p. 28-41, jul. 2012.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2005. p. 39-67.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Gláucio Antônio. **Encontros do ensino religioso nas cidades de Ouro Preto e Mariana: a laicidade da educação pública em questão**. 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2000460. Acesso em: 13 mar. 2019.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura?** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção primeiros passos).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O Racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2013. (Folha Explica).

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. A disciplina ensino religioso: história, legislação e práticas. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 177-190, 2017.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2005. p. 21-37.

SILVA, Eliane Anselmo. **Cultos domésticos, terreiros e federação: legitimidade e práticas religiosas no campo afro-brasileiro de cidades do Rio Grande do Norte**. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, Jorge da. **Guia de luta contra a intolerância religiosa e o racismo**. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. Disponível em: <http://www.emirlarangeira.com.br/imagens/guia.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

SILVA, José Walter Silva e. **Cultura... Culturas: tensões pentecostais no ensino da religiosidade afro-brasileira**. 2018. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&idtrabalho=6376610>. Acesso em: 13 mar. 2019.

SILVA, Marinilson. **Em busca do significado do ser professor do ensino religioso**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das Africanidades brasileiras. *In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2005. p. 155-172.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. **Formação docente para o ensino religioso em universidades federais: os cursos de licenciatura em ciências da religião da UFPB, UFJF e UFS**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3545739. Acesso em: 13 mar. 2019.

TOLEDO, Jessica Mustefaga de. **Diversidade religiosa no contexto escolar: um estudo de caso sobre as percepções culturais de jovens do ensino médio**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, PR, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6193008. Acesso em: 13 mar. 2018.

TORRES, Rusiane da Silva; CARVALHO, Guilherme Paiva de. Ensino Religioso perante a diversidade cultural e os escritos acadêmicos: produção de um estado do conhecimento. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11. n. 25, p. 295-306, set./dez. 2019.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, ensino religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Pro. posições**, Campinas, v. 29, n. 1, (86), p. 107-127, jan./abr. 2018.

WERNECK, Claudia. **Sociedade inclusiva: quem cabe no seu todos?** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE PESQUISA

Esta entrevista tem por objetivo a coleta de dados para a pesquisa de Mestrado sobre o Ensino Religioso e as religiões afro-brasileiras, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (UERN, UFERSA e IFRN). Vale mencionar que a entrevista apresenta um modelo *semiestruturado*, assim, outros questionamentos podem aparecer durante a conversa.

NOME:

ESCOLA:

DATA DA ENTREVISTA:

BLOCO I

- 1- Curso de formação universitária:
- 2- Pós-Graduação: () Sim () Não. Curso:
- 3- Participou de alguma formação continuada, capacitação, aperfeiçoamento, etc., sobre o “ensino religioso” ou temas afins?
- 4- Leciona outra disciplina além do Ensino Religioso?
- 5- Há quantos anos ministra a disciplina na escola?
- 6- Qual ou quais fatores foram responsáveis por ministrar o Ensino Religioso?
- 7- É seguidor/a de alguma religião? Qual?
- 8- Como ser professor/a em um país multicultural?

BLOCO II

- 9- Qual é a sua opinião sobre a oferta da disciplina no currículo escolar?
- 10- Qual é a sua opinião sobre a nomenclatura “Ensino Religioso”? Mudaria ou manteria?
- 11- O que é Religião para você?
- 12- O que significa Estado Laico? Você enxerga laicidade no Estado? E nas escolas?
- 13- Você acredita que a disciplina dentro do currículo escolar, segue os princípios da laicidade constitucional?
- 14- Além do ER, você observa outras expressões religiosas dentro da escola? Quais?

BLOCO III

- 15- Quais recursos didáticos/pedagógicos você utiliza nas suas aulas de Ensino Religioso?
- 16- Quais conteúdos você costuma trabalhar?
- 17- Quais critérios você utiliza no processo de seleção de conteúdos?
- 18- Como trabalhar as múltiplas religiões dentro do componente curricular?
- 19- Teve alguma facilidade e/ou dificuldade em abordar alguma religião durante suas aulas de ER? Conte essa experiência.
- 20- Em suas aulas do ER, você identifica a presença mais intensa de alguma religião? Qual?

BLOCO IV

- 21- Qual a sua opinião acerca das religiões de matriz africana, como o Candomblé, a Umbanda e a Jurema?
- 22- Você insere essas crenças em suas aulas de ER? Conte experiências.
- 23- Você nota interesse nos/as alunos/as em aprender sobre as religiões afro-brasileiras?

**APÊNDICE B - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO – TCLE**

Eu

concordo em participar desta pesquisa “Ensino Religioso, diversidade e cultura afro-brasileira: uma análise das práticas docentes das escolas públicas de Apodi-RN” realizada pela aluna do Mestrado em Ensino – POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN), Rusiane da Silva Torres, orientada pelo Professor Doutor Guilherme Paiva de Carvalho. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido/a quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos nos quais irei me submeter. Fui informado/a de que esse ato é voluntário, não havendo nenhuma obrigação de realizá-lo se assim o quiser. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, bem como sua apresentação em eventos científicos e sua posterior publicação, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação. Declaro também, que tive conhecimento que a entrevista foi gravada.

Apodi, _____, de _____ de 2019.

Rusiane da Silva Torres

Assinatura do/a participante