

	Universidade Federal da Paraíba - UFPB Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHLA Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos - NCDH Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH	
---	---	---

ADRIANA ALVES DE SOUZA

**DIVERSIDADE, ADEQUAÇÃO E RESISTÊNCIAS: REFLEXÕES SOBRE A
INCLUSÃO DE RELIGIÕES AFROBRASILEIRAS EM ESCOLAS MUNICIPAIS
DE JOÃO PESSOA**

JOÃO PESSOA - PB

2023

ADRIANA ALVES DE SOUZA

**DIVERSIDADE, ADEQUAÇÃO E RESISTÊNCIAS: REFLEXÕES SOBRE A
INCLUSÃO DE RELIGIÕES AFROBRASILEIRAS EM ESCOLAS MUNICIPAIS
DE JOÃO PESSOA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de mestre.

Linha: 01 – Direitos Humanos e Democracia: teoria, história e política

Orientador: Prof. Dr. Nelson Gomes de Santana e Silva Junior

JOÃO PESSOA - PB

2023

S729d Souza, Adriana Alves de.

Diversidade, adequação e resistências : reflexões sobre a inclusão de religiões afrobrasileiras em escolas municipais de João Pessoa / Adriana Alves de Souza. - João Pessoa, 2023.

155 f. : il.

Orientação: Nelson G. de Sant Ana e Silva Junior.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação. 2. Formação - Ensino escolar. 3. Ensino religioso. 4. Direitos humanos. 5. Inclusão - Religiões afrobrasileiras. I. Silva Junior, Nelson Gomes de Sant Ana e. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS



ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO(A) MESTRANDO(A)
ADRIANA ALVES DE SOUZA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS/CCHLA/UFPB

Aos vinte e sete do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e três, às nove horas e trinta minutos, no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, realizou-se a sessão de defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) **Adriana Alves De Souza**, matrícula 20211026497, intitulada: **"DIVERSIDADE, ADEQUAÇÃO E RESISTÊNCIAS: Reflexões Sobre a Inclusão de Religiões Afrobrasileiras em Escolas Municipais de João Pessoa"**. Estavam presentes os professores doutores: Nelson Gomes De Sant Ana E Silva Junior (Orientador(a), Iranice Goncalves Muniz (Examinador(a) interno(a), Luziana Ramalho Ribeiro (Examinador(a) interno(a), Rebecka Wanderley Tannuss (Examinador(a) externo(a) e Belijane Marques Feitosa (Examinador(a) externo(a). O(A) Professor(a) Nelson Gomes De Sant Ana E Silva Junior, na qualidade de Orientador(a), declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente, em seguida passou a palavra a(o) mestrando(a) Adriana Alves De Souza, para que no prazo de trinta (30) minutos apresentasse a sua Dissertação. Após exposição oral apresentada pelo(a) mestrando(a), o(a) professor(a) Nelson Gomes De Sant Ana E Silva Junior concedeu a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem à arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, o(a) mestrando(a) Adriana Alves De Souza respondeu às perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo(a) Orientador(a), que se reuniu apenas com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer: A Banca Examinadora considerou a DISSERTAÇÃO: APROVADA (COM RECOMENDAÇÃO E PUBLICAÇÃO)

A seguir, o(a) Orientador(a) apresentou o parecer da Banca Examinadora o(a) mestrando(a) Adriana Alves De Souza, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E, para constar eu, Herbert Henrique Barros Ribeiro, assistente em administração do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, lavrei a presente Ata. João Pessoa, 27 de novembro de 2023.

Belijane Marques Feitosa
Luziana Ramalho Ribeiro

Rebecka Wanderley Tannuss

(Nelson Gomes)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Olorum, pela presença da sua força em minha vida, pela proteção que me concede e, sobretudo, por habitar em mim. Exêue êpa babá!

Agradeço a Exu, pelos caminhos pelos quais me guia, pelas portas que me abre, e também pelas que fecha. Saúdo sua perspicácia e dinâmica para que me acompanhem, mensageiro. Laroyê, Exu!

Agradeço a Oxóssi, dono do meu Orí e senhor das minhas escolhas. Que a coragem do caçador de uma só flecha sempre me incentive e ilumine a perseguir com convicção minhas caças. Okê Arô!

Agradeço ao meu velho, padrinho e sempre amigo, Nego Chico Feiticeiro, pelos conselhos e orientações constantes, pela confiança, pela companhia e pelos incentivos para as batalhas. Salve a Jurema Sagrada! Salve Nego Chico Feiticeiro!

Agradeço a todos os orixás, aos erês e toda a ancestralidade, encantada ou não, pelas inúmeras bençãos que concedem ao seu povo cotidianamente, pela ternura, compaixão e amor incondicional com os quais acolhem nossas falhas. Pela sabedoria e pelo legado deixado! Mo Dupé!

Aos seres carnis ou encarnados, sempre agradecerei primeiramente a minha mãe, Eline, pois nela vejo a luz que sempre me orientou a buscar na educação as oportunidades e que sempre me apoiou transmitindo a plena convicção de que eu seria capaz de conquistar qualquer objetivo. Sei que nosso destinos caminham com propósitos semelhantes ao itán de Osewee e Onira, e por isso serei sempre grata a Olorum por me conceder tamanha honra.

Agradeço ao meu PAldrasto, Walter, e as minhas irmãs, Amanda e Beatriz, pelos ensinamentos e pelo apoio constante e certo. Diante de nossas imperfeições, nos completamos movidos por um vínculo que não pode ser desfeito e pelo qual agradeço imensamente.

Agradeço a Tia Norma, em quem sempre me inspirei para dominar conhecimentos, sem desconhecer a essência e o valor das coisas e das pessoas. Serei sempre grata pelos seus exemplos e pelo apoio incondicional e atencioso.

Agradeço a Rian e Rafael, pequenas pessoas que ocupam grande parte do meu coração e pelas quais me esforço para ser sempre exemplo. Que eu nunca os decepcione!

Agradeço a minha namorada, companheira e parceira de todos os momentos,

Jhenys, por tudo que me ensinou sobre mim mesma e sobre a vida e que foram essenciais para que eu acreditasse que era capaz de superar e finalizar mais esse desafio. Tua luz ilumina meus caminhos e eu desejo conseguir retribuir a força que tu me proporciona para lutarmos pelos teus objetivos.

Agradeço aos professores Nelson e Rebecka, pela gentileza com a qual me acolheram, pela delicadeza com a qual compartilharam seus conhecimentos e pela doçura com a qual marcaram essa fase da minha trajetória acadêmica. Que os orixás os acompanhem e protejam por toda sua existência.

Agradeço aos membros da banca pela disponibilidade em avaliar e contribuir com essa produção e desejo que a força dos orixás os abençoe.

E agradeço, por fim, a todos aqueles que fizeram parte e torceram pelo cumprimento de mais esse desafio. Que os propósitos de suas vidas também sejam alcançados sob a proteção da ancestralidade.

Dedico à minha ancestralidade, pelo desejo de que sua (nossa) história continue sendo contada por novas narrativas, fazendo justiça a sua força e essência.

[...]

Ao meu passado

Eu devo o meu saber e a minha ignorância

As minhas necessidades, as minhas relações

A minha cultura e o meu corpo

Que espaço o meu passado deixa para a minha
liberdade hoje?

Não sou escrava dele

Eu vim pra te mostrar

A força que eu tenho guardado

O peito tá escancarado

E não tem medo, não, não tem medo

Eu canto pra viver

Eu vivo o que tenho cantado

A minha voz é meu império

A minha proteção

Meu caminho é novo, mas meu povo não

Meu coração de fogo vem do coração do meu país

Meu caminho é novo, mas meu povo não

O norte é a minha seta, o meu eixo, a minha raiz

E quando eu canto cor

E quando eu grito cor

Quando eu espalho cor

Eu conto a minha história

Ana Clara Caetano Costa; Vitoria Fernandes Falcao
(Amarelo, Azul e Branco)

RESUMO

O ensino religioso nas escolas ainda figura como uma disciplina obrigatória da matriz curricular a ser oferecida, mas que possui matrícula opcional pelos alunos ou seus responsáveis. De maneira conceitual, a proposta dessa disciplina nas escolas refere-se à mediação de despertar nos alunos os fundamentos, costumes e valores que compõem as diferentes religiões existentes na sociedade brasileira. Nesse cenário, o objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar a percepção de professores de ensino religioso de escolas do ensino fundamental de João Pessoa sobre a aplicação das diretrizes da disciplina e a abordagem das religiões afro-brasileiras. Para tanto, a metodologia adotada consistiu em uma pesquisa de campo, realizada em 5 escolas municipais de ensino fundamental da cidade de João Pessoa, localizadas em diferentes polos, com 5 professores da disciplina de ensino religioso, os quais responderam a 14 questionamentos referentes às suas práticas, à escola e aos alunos, bem como a relação com temas referentes às religiões afro-brasileiras. Ato contínuo, realizou-se a análise de dados por meio da comparação dos resultados encontrados com a literatura, legislação e demais diretrizes referentes e/ou pertinentes ao tema e ao debate proposto. Os resultados da pesquisa evidenciaram diversos aspectos nas categorias analisadas, iniciando pela formação dos professores, os quais eram todos prestadores de serviços, com experiência média na disciplina entre 2 e 9 anos, sendo apenas um deles graduado em Ciências das Religiões. Sobre a seleção dos conteúdos, os professores afirmaram utilizar fontes diversas, baseando-se em autores que discutem o tema e orientações dadas pela Coordenação Municipal de Ensino Religioso, ressaltando a deficiência pela falta de livros didáticos para a disciplina. Quanto à legislação que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, os professores demonstraram conhecimentos e formas de aplicação superficiais. Sobre o acolhimento aos alunos praticantes de religiões afro-brasileiras, os profissionais demonstraram pouco interesse no tema e abordagem generalizada. A respeito de suas próprias práticas, os professores acreditam ter uma postura inclusiva e promotora de conhecimentos sobre a diversidade. Também afirmaram ter a mesma perspectiva sobre as práticas da escola. Por fim, todos os professores citaram a interferência dos pais e de algumas escolas como fator principal para as resistências a abordagem de conteúdos referentes a religiões de matrizes africanas na sala de aula. Conclui-se que o cenário observado é bastante frágil e tem grande relação com a postura adotada pelos professores a partir das orientações que recebem, de modo que, diante da mudança das políticas adotadas para elaboração da disciplina, esse universo pode ser violentamente modificado e aderir a práticas que não mais promovam ou fortaleçam com a convicção necessária a importância do respeito a diversidade religiosa. Assim, avalia-se que, embora tenha se observado um cenário que permite a construção otimista de perspectivas futuras sobre o ensino religioso nas escolas e a inclusão de religiões afro-brasileiras nesse espaço, ainda não se tem práticas ideais, as quais exigem uma série de intervenções para que sejam aprimoradas e se aproximem dos propósitos do ensino religioso.

Palavras-chave: Educação. Formação. Ensino Religioso. Direitos Humanos. Inclusão.

ABSTRACT

Religious education in schools is still a compulsory subject in the curriculum, but it is optional for students or their guardians. Conceptually, the proposal of this subject in schools refers to the mediation of awakening in students the foundations, customs and values that make up the different religions existing in Brazilian society. In this scenario, the general objective of the research was to analyze the perception of religious education teachers in elementary schools in João Pessoa about the application of the subject's guidelines and the approach to Afro-Brazilian religions. To this end, the methodology adopted consisted of a field study, carried out in 5 municipal primary schools in the city of João Pessoa, located in different poles, with 5 religious education teachers, who answered 14 questions about their practices, the school and the students, as well as the relationship with themes related to Afro-Brazilian religions. Data was then analyzed by comparing the results with the literature, legislation and other guidelines relating and/or pertinent to the subject and the proposed debate. The results of the survey revealed various aspects in the categories analyzed, starting with the training of the teachers, all of whom were service providers, with an average experience in the subject of between 2 and 9 years, only one of whom had a degree in Religious Sciences. Regarding the selection of content, the teachers said they used a variety of sources, based on authors who discuss the subject and guidelines given by the Municipal Coordination of Religious Education, highlighting the deficiency due to the lack of textbooks for the subject. As for the legislation that determines the teaching of Afro-Brazilian and indigenous history and culture, the teachers showed superficial knowledge and ways of applying it. With regard to welcoming students who practice Afro-Brazilian religions, the professionals showed little interest in the subject and a generalized approach. Regarding their own practices, the teachers believe they have an inclusive attitude and promote knowledge about diversity. They also said they had the same perspective on the school's practices. Finally, all the teachers cited interference from parents and some schools as the main factor behind their resistance to dealing with content related to religions of African origin in the classroom. It can be concluded that the scenario observed is quite fragile and has a great deal to do with the stance adopted by teachers based on the guidance they receive, so that, given the change in policies adopted to develop the subject, this universe can be violently modified and adhere to practices that no longer promote or strengthen with the necessary conviction the importance of respect for religious diversity. Thus, although we have seen a scenario that allows for the optimistic construction of future perspectives on religious education in schools and the inclusion of Afro-Brazilian religions in this space, we still don't have ideal practices, which require a series of interventions so that they can be improved and come closer to the purposes of religious education.

Keywords: Education. Formacion. Religious Education. Human Rights. Inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – A RELAÇÃO ENTRE A RELIGIÃO CATÓLICA E O ESTADO BRASILEIRO E A REPRESENTATIVIDADE DAS RELIGIÕES AFROBRASILEIRAS	20
1.1 AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO BRASIL E SUA SUBORDINAÇÃO SOCIAL DESDE A ORIGEM	21
1.2 RELIGIÃO DE CULTURA: AFRICANA EM SUA ORIGEM, BRASILEIRA EM SUA CONTINUIDADE	29
1.2.1 Oralidade como tradição e fator de vulnerabilidade	33
1.2.2 O culto a caboclos e sua origem essencialmente brasileira	36
1.2.3 Preceitos e costumes religiosos de matriz africana socialmente incomuns	40
1.2.3.1 Exu: de mensageiro a demônio em uma cultura de preconceitos	46
1.3 BREVE ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE RELIGIÃO E ESTADO NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL	49
CAPÍTULO II – REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS E SEUS PROFISSIONAIS PROFESSORES	55
2.1 REGULAMENTAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIA DAS RELIGIÕES: BREVE HISTÓRICO	55
2.2 DIRETRIZES GERAIS DOS CURSOS DE CIÊNCIA DAS RELIGIÕES E A FORMAÇÃO DOS SEUS PROFISSIONAIS PROFESSORES	64
2.3 DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA A DISCIPLINA DO ENSINO RELIGIOSO	73
CAPÍTULO III – CAMINHOS DA PESQUISA	84
3.1 TIPO DE ESTUDO	84
3.2 LOCAL DA PESQUISA	84
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	85
3.4 COLETA DE DADOS	90
3.5 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	91
3.6 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	92
3.7 ASPECTOS ÉTICOS	92
3.8 ANÁLISE DOS DADOS	92
3.9 RISCOS	93

3.10 BENEFÍCIOS.....	93
CAPÍTULO IV – DIVERSIDADE, ADEQUAÇÃO E RESISTÊNCIA: VOZES DOS PROFESSORES	95
4.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	97
4.1.1 Tipo de vínculo e tempo de experiência com a disciplina.....	100
4.2 SELEÇÃO E ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA	102
4.3 LEGISLAÇÕES, REGULAMENTAÇÕES E PRÁTICA	118
4.4 O ACOLHIMENTO AOS ALUNOS PRATICANTES DE RELIGIÕES AFROBRASILEIRAS.....	122
4.5 OS PROFESSORES E A PERSPECTIVA DE SUAS PRÁTICAS.....	129
4.6 AS ESCOLAS, OS PAIS E A RELAÇÃO COM AS RELIGIÕES AFROBRASILEIRAS.....	134
4.6.1 A interferência e resistência dos pais dos alunos para a abordagem de temas sobre as religiões afro-brasileiras em sala de aula	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICE A - ENTREVISTA	
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	

INTRODUÇÃO

Odo Xererê, Odoyá, Iemanjá

Mãe de todos os orixás
 protege a qualquer custo os nossos filhos
 da faxina racial
 é dia, é noite, não tem hora
 pra ofertamos velas e flores
 em seus caixões.
 Há homens que saem às ruas pra brincar
 mas o tiro ao alvo é pra matar
 depois vêm com mimos que vão apurar
 depois, só nós sabemos quantas ondas tem o
 nosso Mar.
 Há homens que formam quadrilhas
 vestidos de Deus supremo
 fecham o círculo
 e no centro estão aqueles de pele escura
 na roleta-russa accidental
 quem roda pra sempre
 são as nossas emoções.
Odo xererê, Odoyá
 “oh, Iemanjá, venha nos ajudar/ oh minha
 Mãe Iemanjá, com sua luz divina / Venha nos
 ajudar...”
 (Ribeiro, 2006, p. 117)

No Brasil, a população negra é vítima de diversas formas de preconceitos e violências originadas em um longo processo histórico, o qual desde que os negros escravizados foram trazidos para este país que busca introduzir em suas mentalidades a crença de um Deus supremo branco, que em nada se parece com suas figuras físicas. Nesse processo, a opressão antes determinada pela violência física dos chicotes dos capitães de mato, se revela de outras formas na sociedade contemporânea. Assim, diante de uma estrutura social que ainda tem como alvo a eliminação do povo negro, pobre e de religiões de matriz africana, roga-se aos orixás para que proteja nosso povo.

Como uma das formas de manifestação dessa predominância de algumas culturas na sociedade, o ensino religioso nas escolas ainda figura como uma disciplina obrigatória da matriz curricular a ser oferecida, mas que possui matrícula opcional pelos alunos ou seus responsáveis. A esse respeito, há a previsão ainda de que quando o aluno ou seu responsável não manifestar desejo em cursar a disciplina, outra atividade deve ser oferecida em substituição. No entanto, é preciso

reconhecer que a existência de outras atividades complementares disponíveis não é a realidade de grande parte das escolas do Brasil, principalmente as que são mantidas pelo Poder Público e estão localizadas em algumas regiões do país.

De maneira conceitual, a proposta do ensino religioso nas escolas direciona-se a mediação de despertar nos alunos sobre os fundamentos, costumes e valores que compõem as diferentes religiões existentes na sociedade brasileira. Dessa forma, a metodologia de ensino adotada deve ser planejada de maneira inter e multidisciplinar, com atividades capazes de apresentar e associar as diferentes religiões e sua importância na história e cultura nacional, além de outros aspectos como a liberdade e o respeito a fé de cada um, que deve ser praticado por todos (Cardoso, 2017).

Entretanto, em um cenário que parece controverso, o ensino religioso pode ser oferecido atualmente nas escolas de acordo com os propósitos e princípios de cada instituição de ensino, a partir de dois formatos principais: confessional ou pluriconfessional, hipótese em que no primeiro são estudadas apenas informações sobre uma religião específica, enquanto no segundo são transmitidas informações sobre as diversas religiões.

Além disso, é pertinente citar que a prática do ensino religioso no contexto escolar é defendida sob o argumento de que esses conhecimentos contribuem para a formação do caráter dos alunos, haja vista que apresentará os valores religiosos que compõem cada religião, promovendo uma visão harmônica da pluralidade existente na sociedade e incentivando o convívio respeitoso entre os alunos pertencentes a grupos diferentes (Caputo, 2012).

Logo, considerando que para atingir esse propósito os profissionais responsáveis por essa disciplina nas escolas precisam ser academicamente formados de acordo com tais princípios, desconstruindo quaisquer percepções pessoais e/ou individuais que possam influenciar sua prática docente, convém registrar ainda que alguns documentos do então ainda Ministério da Educação e Cultura publicaram pareceres que tratavam sobre a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião (Resolução CNE/CP nº 5/2018), da formação de professores para o ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental (Parecer CNE/CP nº 97/1999) e sobre a interpretação do art. 33 da Lei nº 9.394/96 (Parecer CNE/CP nº 5/1997).

Além dos normativos mencionados, alguns dispositivos legais têm buscado adequar os parâmetros de relação entre a religião e o ensino religioso na escola, além de outros direitos relacionados a religiosidade, ao respeito e aspectos das religiões de matriz africana e a história dos povos escravizados em nosso país, tendo como referência, inclusive, a própria Constituição Federal de 1988 (CF/88), que prevê entre os direitos básicos e fundamentais de todos os cidadãos, em seu art. 5º, inciso VI, a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e suas liturgias.

Fortalecendo essa proteção, no ano seguinte a promulgação da CF/88, a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, posteriormente alterada pela Lei nº 9.459, de 15 de maio de 1997, previu como crime a prática de discriminação ou preconceito contra religiões.

No contexto educacional atual, pode-se citar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE), que prevê em seu art. 33 o ensino religioso como disciplina de matrícula facultativa, a qual deverá respeitar a diversidade cultural religiosa do Brasil, definindo ainda em seus parágrafos 1º e 2º a regulamentação dos procedimentos para a definição dos conteúdos da disciplina e normas para habilitação e admissão dos professores pelos sistemas de ensino, e a participação da entidade civil para a definição dos conteúdos a serem ministrados.

Em seguida, as Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, estão entre as grandes conquistas para o currículo escolar referente aos conteúdos que abordam as origens da população africana, sua história e cultura e, naturalmente, seus preceitos religiosos, instituindo a importância e a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas do país, de natureza pública ou privada, para o ensino fundamental e médio.

O objetivo das referidas leis permeia a diminuição da desigualdade social e do preconceito a partir da promoção do conhecimento, admitindo que as escolas são ambientes privilegiados na formação e evolução intelectual e comportamental dos sujeitos. Além disso, deve-se ressaltar que a LDB determina a implementação obrigatória dessas leis, em associação principalmente com as disciplinas de educação artística, literatura e história, contribuindo para a representatividade e valorização dos negros na nossa sociedade, e promovendo um espaço democrático e acolhedor à diversidade.

Todavia, para compreender o cenário polêmico da relação entre o ensino/educação e a religião no ambiente escolar, é preciso, pelo menos, citar alguns acontecimentos históricos e cronológicos do nosso país, como forma de contextualizar o cenário o qual se pretende investigar e analisar, com nuances envolvidas no contexto escolar e também social, incluindo a violação de direitos, tendo, entre as várias referências da hostilidade praticada contra os adeptos de religiões afrobrasileiras, os resultados apresentados pela pesquisa da Dra. Stela Guedes Caputo (2012), que durante um longo período analisou a forma como crianças praticantes de religiões afro-brasileiras da baixada fluminense, na cidade do Rio de Janeiro, lidavam com a confissão da sua crença religiosa nas escolas, chegando à conclusão de que estas, em muitas ocasiões, optavam por não assumir a própria fé ou declarar-se de outras religiões por temerem ser discriminadas e/ou não serem aceitas.

Por isso, compreendendo que por muitos anos, ao longo do desenvolvimento de várias sociedades, incluindo a brasileira, a igreja e a religião católica figuraram como matriz de referência de leis, hábitos sociais e posicionamentos e determinações estatais, seus dogmas foram transformados em regras sociais legítimas, que não apenas influenciaram as esferas de poder e direitos positivados, mas colaboraram com a resistência sólida do preconceito contra outras religiões, que além de se manifestar até os dias atuais, é difícil e complexo de ser ressignificado.

Essa percepção deu origem ao interesse para o desenvolvimento dessa pesquisa, motivado pela crença de que a educação é uma das ferramentas de maior potencial para modificar os cenários de violação de direitos e discriminação social, bem como um acontecimento determinado ocorrido com o filho de um colega, o qual é adepto da umbanda e havia sido chamado até a escola do seu filho para conversar com a professora em razão da reação da criança, que ao receber da professora o pedido para que realizasse a oração inicial antes da aula, começou a entoar uma cantiga em iorubá, o qual reconhece como reza em sua casa. Embora a professora tenha relatado que não repreendeu o aluno e permitiu que ele terminasse o canto, afirmou também que não soube explicar aos outros alunos o que tivera acontecido, evidenciando a falta de conhecimento ou despreparo de alguns profissionais para lidarem com a diversidade religiosa em sala de aula.

Essa narrativa despertou a reflexão sobre meu próprio tempo de ensino, quando lembrei-me do ensino religioso nas salas infantis e fundamentais, nas quais conheci apenas a história e costumes do catolicismo no Brasil, bem como da experiência na escola em que cursei o 1º e 2º ano do ensino médio, na qual era obrigatória a reunião de todos os alunos para rezar o “Pai Nosso” antes de se encaminhar para as salas de aula.

Todo esse contexto fez com que eu começasse a questionar sobre diversos aspectos do ensino religioso nas escolas, desde a forma como histórico e culturalmente ele está vinculado a uma religião determinada e determinante, até a formação e preparação dos professores que lecionam nessas disciplinas e da própria escola para abordarem outras religiões e seus significados, ou mesmo lidarem com praticantes dessas outras religiões em suas salas de aula ou comunidade escolar.

Nesse universo, a ênfase para as religiões afrodescendentes justifica-se por um reconhecimento pessoal do contexto de segregação, haja vista que sou simpatizante da mesma há pelo menos 11 anos e recém iniciada no candomblé como Ekedjy de Oxóssi no Ilê Asé Odé Tá Ofá Si Iná. Ademais, minha mãe e meu padrasto são praticantes do candomblé, ocupando os postos de Ekedjy e Babalorixá, respectivamente, há pouco mais de uma década. Ao longo desse tempo, muitas foram as manifestações de preconceito e discriminação que vimos e ouvimos na sociedade, entre conhecidos e, até mesmo, nos espaços que deveriam ser democráticos, laicos e imparciais.

Assim, analisando todo esse histórico de influência social e inserção no ambiente escolar do ensino religioso e da própria religião, e buscando identificar como esse universo está constituído nas escolas do município de João Pessoa – PB, essa pesquisa teve como problematização orientadora o seguinte questionamento: as escolas públicas de ensino fundamental do município de João Pessoa – PB tem conseguido alcançar os propósitos do ensino religioso, aplicando as diretrizes e orientações normativas e legais e respeitando as religiões afro-brasileiras?

Para abordar os aspectos necessários, o objetivo geral consistiu em analisar a percepção de professores de ensino religioso de escolas do ensino fundamental de João Pessoa sobre a aplicação das diretrizes da disciplina e a abordagem das religiões afro-brasileiras. Por conseguinte, os objetivos específicos dedicaram-se a

compreender os aspectos sobre a relação histórica entre as instituições religiosas e o Estado e a existência das religiões de matriz africana no Brasil; analisar as diretrizes relacionadas aos cursos de Ciências da Religião no Brasil, a formação dos professores e referências gerais e pedagógicas direcionadas a disciplina de ensino religioso; e investigar a percepção de alguns professores da disciplina de ensino religioso sobre a prática nas escolas de João Pessoa e a inclusão das religiões afro-brasileiras.

Além disso, os objetivos específicos serviram como orientadores do desenvolvimento das seções da pesquisa, de modo que o Capítulo I trata sobre a análise da relação histórica sobre a influência da religião católica e a formação do estado brasileiro e suas normas, de forma paralela à trajetória das religiões de matriz africana no Brasil, sua posição de subordinação como cultura dos povos escravizados e a representatividade dos seus costumes na sociedade contemporânea.

Em seguida, o Capítulo II aborda a regulamentação da disciplina de ensino religioso no país, bem como dos cursos de Ciências das Religiões e a formação dos profissionais aptos a lecionarem a referida disciplina nas escolas. Dessa forma, são apresentados os aspectos referentes a criação do curso de Ciência das Religiões, à qual é relativamente recente, bem como as diretrizes que orientam a formação dos profissionais e o planejamento pedagógico adotado para a disciplina.

E, por fim, são apresentadas informações sobre o tipo de vínculo dos professores e principais diretrizes adotadas pela Secretaria de Educação Municipal de João Pessoa – PB para sua seleção, bem como a percepção destes profissionais responsáveis por lecionar a disciplina de ensino religioso em algumas escolas públicas de ensino fundamental do referido município sobre as referências legais e normativas a respeito dos conteúdos que devem ser abordados na disciplina e a realidade prática aplicada por eles em sala de aula, observando seus posicionamentos sobre as representações e acolhimento aos símbolos e paraticantes das religiões afro-brasileiras.

Para a produção dessas informações, a metodologia adotada consistiu em uma pesquisa de campo, realizada em 5 escolas municipais de ensino fundamental da cidade de João Pessoa, localizadas em diferentes pólos, com professores da disciplina de ensino religioso, os quais responderam a 14 questionamentos referentes as suas práticas, a escola e aos alunos, bem como a relação com temas

referentes as religiões afro-brasileiras, realizando a posterior comparação dos resultados encontrados com a literatura, legislação e demais diretrizes referentes e/ou pertinentes ao tema e ao debate proposto.

Finalmente, cumpre destacar que em análise histórico-cronológica, é possível sugerir que as posturas de discriminação na sociedade possuem raízes associadas a falta de educação em diversas interpretações, como o não conhecimento das religiões afrodescentes, suas raízes históricas, a forma como foi introduzida na cultura brasileira e como os negros estão entre o grupo de maior representatividade na formação dos nossos hábitos e da própria história geral do nosso país. Além disso, é aceitável acreditar também que durante sua formação escolar e social, algumas pessoas não foram devidamente instruídas cientificamente sobre a pluralidade da população, nem sobre princípios essenciais para o convívio social, tal como a ética e o respeito.

Dessa forma, adequando-se a concepção de que a educação é uma das ferramentas capazes de modificar o comportamento social e melhorar os hábitos de convivência social entre as diversas culturas existentes, a relevância de estudos dessa natureza pode ser inicialmente compreendida a partir do reconhecimento sobre a importância de práticas de ensino planejadas com o propósito de abordar todas essa diversidade e, principalmente, a obrigação do respeito e da ética como condutas comuns para todos os cidadãos.

Além disso, a análise do tema permite perceber que a existência de dispositivos legais de proteção e a persistência de situações discriminatórias e de violação de direitos coexistindo na sociedade e atingindo os praticantes de religiões de matriz africana refletem um cenário social em que a opressão ainda é uma realidade enfrentada pelos adeptos destes cultos, o que desperta para a necessidade de continuar produzindo discussões sobre o tema, de modo a fortalecer a disseminação de informações reais sobre essa prática religiosa, continuar colocando esse debate em evidência e lutando para que os direitos de todos os cidadãos sejam garantidos e preservados, independente de qualquer característica.

Finalmente, destaca-se o quanto é importante identificar e discutir os propósitos da disciplina de ensino religioso na escola e a relação que seus conhecimentos tem com a vida em sociedade e as relações inter-pessoais dos sujeitos, devendo ser abordada de maneira interdisciplinar, com matérias como história, filosofia e sociologia, capazes de demonstrar a forma como as raízes

culturais do Brasil surgiram, oferecendo o conhecimento científico necessário aos sujeitos, de modo que possam compreender alguns costumes ou crenças. Ademais, por meio do ensino da ética e do respeito, também será possível conscientizar os alunos sobre os direitos e deveres que cada cidadão possui na sociedade, entre eles a possibilidade de não concordar com determinados acontecimentos, mas a obrigação de respeitá-los e, se desejarem contestá-los, fazê-lo de maneira adequada, sem o uso de qualquer forma de violência.

Por isso, é essencial discutir de maneira constante as práticas escolares e os parâmetros pelos quais o ensino dos conteúdos se orienta, haja vista que a escola é um dos primeiros ambientes democráticos no qual o sujeito estará inserido de forma relativamente independente, e terá uma grande influência na formação de suas concepções, caráter e posturas que adotará diante da sociedade plural com a qual se relacionará ao longo da vida.

CAPÍTULO I – A RELAÇÃO ENTRE A RELIGIÃO CATÓLICA E O ESTADO BRASILEIRO E A REPRESENTATIVIDADE DAS RELIGIÕES AFROBRASILEIRAS

Quando a África bate os seus tambores
os eguns [que são os espíritos dos mortos, dos
ancestrais] desde a Costa do Marfim, desde o
Tanganica, até o Mali
toda a ancestralidade vibra entre as estrelas e o
chão (Voodoo)

(Maranhão, 1989, p. 54)

Inegavelmente, a ancestralidade de uma parcela significativa da população brasileira está vinculada aos povos africanos trazidos para esse território como escravos, e por essa razão sua espiritualidade também está indissociavelmente ligada a essa energia de um povo que sofreu e foi oprimido por sua cor, sua crença ou por qualquer outro motivo banal que fez com que outras culturas se julgassem superiores. Dessa forma, quando os tambores das religiões de matriz africana soam, a história desse povo revive, sua energia se manifesta e sua força resiste a opressão que ainda resiste até os dias atuais.

Movidos por essa concepção, a primeira seção da pesquisa inicia-se pela abordagem de alguns dos aspectos históricos das religiões de matriz africana no Brasil e a sua posição de subordinação social desde a origem em razão de serem uma cultura originária dos povos escravizados. Por isso, considerou-se pertinente ressaltar as características da origem dessa religião e processos de adaptação no território brasileiro, com movimentos de resistência e desmistificação das crenças discriminatórias formadas ao longo do tempo.

O subtópico final dedica-se a apresentar uma breve análise historiográfica sobre a relação existente entre o Estado, religião e sociedade, reunindo dados sobre a formação da estrutura social a partir da influência dos dogmas católicos e como essa proximidade refletiu na instituição do ensino religioso como disciplina escolar.

1.1 AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO BRASIL E SUA SUBORDINAÇÃO SOCIAL DESDE A ORIGEM

A historicidade das religiões de matriz africana no Brasil é marcada pela resistência, muitas vezes precisando se travestir das crenças europeias para que pudesse, no mínimo, ser praticada nas senzalas e vielas onde os negros escravizados e seus descendentes por muito tempo tiveram como seus únicos espaços de referência (Fernandes, 2017).

Ademais, a posição de subordinação que foi imposta aos povos escravizados e que até os dias atuais reflete no povo negro do nosso país também incide sobre a religiosidade de suas origens, pondo os praticantes dessa forma de crença em constante posição de discriminação.

Por isso, é possível afirmar que o processo colonizador pode ser considerado a raiz do preconceito e discriminação contra as religiões de matriz africana que se perpetua até os dias atuais e que ainda constitui a base das diversas violações e omissões da garantia de direitos para estas comunidades tradicionais, exigindo que novas narrativas sejam construídas e que as tradições do povo africano, inclusive sua cultura religiosa que ainda está presente em nosso país, seja protegida e legitimada também como instrumento de preservação, respeito, resistência e identidade desses povos (Fernandes, 2017).

Esse cenário histórico fez surgir movimentos de resistência necessários aos povos praticantes de religiões de matriz africana, os quais diante das inúmeras violências que enfrentam, precisaram lutar pelos seus direitos para que pudessem proteger sua identidade e tradição.

A história de muitas épocas do Brasil é reproduzida apenas de acordo com as narrativas dos colonizadores sobre o que foi encontrado em nossas terras e os significados que possuíam. Da mesma forma, os acontecimentos seguintes, ocorridos durante a colonização propriamente dita, também são apresentados, predominantemente, a partir de uma perspectiva unilateral, dos povos brancos dominantes que colonizavam o nosso povo e também os escravizados que traziam para servir de mão de obra.

Em razão desta influência portuguesa e europeia, da dominação desses povos sobre os nativos e escravizados e a busca por instituírem sua cultura em nosso território sob o pretexto de estarem colaborando para “civilizar” a população,

muitos aspectos da tradição religiosa africana precisaram se adequar a um sincretismo que a relacionava com a crença cristã para que fosse aceita e/ou permitida. Todavia, para compreender melhor este processo histórico, é preciso conhecer ou relembrar alguns aspectos do período colonial no Brasil.

Na obra de Del Priore e Amantino (2011), as autoras trazem alguns conflitos que envolvem religiosidade, cultura e sujeitos na América portuguesa. De acordo com esta abordagem, é possível afirmar que a expansão do cristianismo constituiu-se por um processo que além da catequização dos povos, também envolveu, em muitas situações, a dominação pela força ou pelo temor.

Assim, as autoras trazem como primeiros resquícios da aproximação da religião e dos civis a disseminação da crença de que Deus é a imagem e semelhança do homem, criando o sentimento de pertencimento e acolhimento nestes sujeitos.

No entanto, a Igreja Católica, como ferramenta de manutenção e proteção para o poder social que detinha, também aproximou-se da Monarquia, construindo uma relação estreita com o Estado para que este legitimasse em todos os âmbitos os dogmas religiosos cristãos.

Logo, possuindo o apoio do Estado e sendo uma instituição de grande poder, a Igreja passou a doutrinar seus seguidores por meio da perspectiva da santidade, que tinha no corpo humano o centro das próprias bênçãos, mas também de tentação ao pecado. Nesta perspectiva, o corpo se tornou o ponto central da dominação religiosa, sendo exemplo de resistência, mas também submetido ao autoflagelo para limpar-se dos pecados.

Os santos eram tomados como parâmetros da conduta social e moral desejada para que se alcançasse a salvação no mundo divino. Todavia, considerando que na coletividade a diversidade é uma característica natural, ao longo dos anos a Igreja foi desenvolvendo estratégias para manter o controle, aproximar os civis da religião e punir aqueles que desviassem dos preceitos defendidos.

Um dos grandes exemplos de punição da Igreja aos corpos e mentes desviantes foi o Tribunal da Santa Inquisição, que julgava e objetivava expurgar os insubordinados da sociedade, utilizando métodos cruéis que fizeram deste acontecimento um marco histórico, porém representativo sobre o grau de dominação da igreja na época.

Entretanto, é preciso citar também que a Igreja buscava aproximar os civis por meio de estratégias que sugeriam um acolhimento, a exemplo da disseminação dos “santos de cor”¹, que buscavam demonstrar que mesmo sendo negros, estes sujeitos também poderiam obter a salvação eterna e até mesmo se tornarem santos, desde que se convertessem.

A este respeito, considera-se pertinente ainda apresentar outro aspecto sobre o tratamento da igreja diante de pessoas negras. Além do racismo claro, que condicionava a salvação a conversão religiosa para que assim a cor fosse desconsiderada, ser negro também era considerado um acidente, uma marca do pecado praticado em outra vida, pondo mais uma vez estas pessoas em posição de inferioridade.

No entanto, esclarece-se que até esse momento, os povos africanos ainda não figuravam como ponto central do tratamento dos portugueses e da igreja, e que esta concepção sobre o significado da cor “ser um acidente” encontra explicação na teoria do ser construída por Aristóteles, de que a essência era algo físico, enquanto o acidente era uma característica que poderia ser modificada (Del Priore, Amantino, 2011).

Assim, ainda que o homem não pudesse mudar sua cor, poderia modificar a marca que ela trazia consigo por meio da redenção da sua alma através da religião e da conversão na crença cristã, agindo de acordo com os preceitos da moral e ética que os tornaria dignos de serem santos.

Outro aspecto que também merece ser citado é que quando os pardos passaram a se destacar na sociedade como grupo ou classe a ser considerada, estes também não queriam ser equiparados aos negros, razão pela qual na “classificação da santidade”, os santos pardos também encontravam-se em uma instância superior aos santos negros, pois a cor também era sinônimo de hierarquia.

Quando os povos escravizados passaram a fazer parte da sociedade colonizadora e colonial, a igreja percebeu então mais uma tarefa a ser desempenhada pelo seu controle, qual fosse a de “domesticar” esses povos. Dessa forma, este projeto de conversão ganhou então um novo objetivo, o de controlar a

¹ Definição dada as pessoas negras que em determinado momento foram considerados como santos pela igreja para aproximar a população, mas que mais tarde foram reconhecidos apenas como confessores.

sociedade escravista, ao tempo que também expandia a religião católica entre eles, independente da posição social ocupada.

Este contexto fez surgir um cenário que sugeria a percepção dos povos nativos e dos africanos escravizados como corpos vazios que poderiam ser moldados de acordo com os hábitos e conveniências dos povos colonizadores. Entretanto, voltando a perspectiva de que a história da colonização é contada por uma perspectiva unilateral, que reflete predominantemente a posição dos colonizadores, é preciso pensar também sobre os significados desse período histórico para o outro pólo desta sociedade, qual seja aqueles que foram dominados e escravizados (Fernandes, 2017).

Ademais, a tradição cristã defendia que a escravidão era um processo natural e não possuía nada que se opusesse a moralidade. Dessa forma, o cristianismo cultivou desde o período do Império Romano uma ideologia que se colocava diretamente contra ou em posição superior aos negros, o que notavelmente incidiu sobre os povos africanos que foram escravizados. Esse estigma milenar que defendia uma pseudoposição de superioridade sobre o negro condicionou a cristandade a uma justificação nefasta sobre as razões e/ou legitimidade da escravização de outros povos (Barbosa; Barbosa; Vasconcelos, 2021).

Rodrigues (2012) defende o posicionamento de Gilroy (2002) quando este, ao se referir aos povos escravizados, afirma que “nunca fomos só músculos, porque trouxemos conosco as nossas tradições”. Esta afirmativa evidencia a necessidade de se perceber os povos escravizados como sujeitos individuais e como cultura pré-existente ao processo colonizador, que sofreram sérias rupturas em suas tradições em razão das barbáries a que foram submetidos, havendo resistido como podiam para preservar suas identidades.

No entanto, o autor ainda salienta que o processo de dominação foi violento e cruel, de modo que enquanto de um lado os povos africanos lutavam para preservar sua ancestralidade, pensamentos, sonhos, crenças, tradições e costumes, de outro a sociedade escravocrata oprimia até mesmo aqueles que gozavam de uma posição com considerável notabilidade, como o emblemático fato de Machado de Assis, um dos maiores escritores e homem influente, embora afrodescendente, ter sido declarado em seu atestado de óbito como branco. Este registro é a definição de que para que o negro pudesse viver na sociedade de maneira a ser admirado, precisava “tornar-se branco” (Rodrigues, 2012).

A dominação dos negros escravizados possuía finalidades diferentes para a igreja e para os senhores. Enquanto a igreja afirmava ter como prioridade “salvar a alma” dos povos negros, o senhorio estava realmente preocupado com suas propriedades e o controle destas, haja vista que os proprietários sequer consideravam os escravos como humanos, mas como objetos, e por isso não estavam interessados em suas almas, mas sim em seus corpos e no uso que poderiam fazer dele (Bastide, 1989).

Todavia, Bastide (1989) demonstra que a dominação do negro pela religião era muito mais aparente do que real, pois percebe-se que mesmo oprimido, o negro ainda busca preservar sua crença original. Sobre isto, expõe o autor:

No início do século XIX, Luccok nota que o catolicismo dos negros e mulatos de Minas é um catolicismo puramente nominal, que se reduz a simples gestos, sem significado para a alma. Em 1838 ainda Flechter e Kidder mostram que o escravo maometano não renega sua fé, mesmo batizado, e que o negro fetichista continua seu culto, mesmo considerando-se cristão (Bastide, 1989, p. 182).

Nota-se que mesmo diante do poder que a igreja tinha na sociedade e de a crença cristã ter sido imposta aos negros, a religião católica não conseguiu usufruir de um percurso linear, enfrentando nesse processo histórico revoltas e questionamentos que são típicos de coisas impostas e que violam liberdades.

Ademais, não é possível dizer que alcançaram uma conversão completa ou genuína destes povos, pois eles não abandonaram completamente seus cultos originais. Logo, mesmo que na narrativa colonizadora o catolicismo tenha se sobreposto completamente diante de qualquer outra religião deste período, Bastide (1989) defende que, na verdade, o catolicismo não conseguiu substituir a religião africana, pois “à sombra da Cruz, da capela do engenho e da igreja urbana, o culto ancestral continuou, o que levou Nina Rodrigues a afirmar, no fim do período escravista, ‘a ilusão da catequese’ (p. 101).

Em 1952, quando a Unesco publicou um texto que abordava Raça e História, Claude Lévi-Strauss destacou a importância de tratar sobre a desconstrução da concepção sobre a existência de raças superiores a outras, a qual havia se consolidado nas ideias disseminadas pelo evolucionismo cultural, que defendia as desigualdades entre os homens como um fenômeno justificável que comprovava a legitimidade da dominação etnocêntrica sobre o resto do mundo.

O autor tentava demonstrar que esta pseudo-superioridade era fruto maior de um processo cultural, e não de razões raciais naturais e reais. Assim, afirmava: “[...] as diversidades das culturas humanas são, de fato no presente, de fato e também de direito no passado, muito maior e mais rica do que tudo aquilo que delas pudermos chegar a conhecer” (Lévi-Strauss, 1993, p. 331). Todavia, esta organização social está tão enraizada na história, manifestando-se em princípios psicológicos que rejeitam costumes e religiões, que as relações sociais se renovam a cada época preservando tal intolerância e discriminação.

Dessa forma, quando a diversidade cultural se manifesta na sociedade, continua a ser rejeitada e combatida pelos grupos dominantes, que acreditam que para garantir a preservação de seus costumes e crenças, precisam reprimir os diferentes, e assim, em muitos casos de maneira violenta, utilizam de ferramentas variadas para oprimi-las.

Esta visão distorcida que percebe a consolidação de algumas culturas como um processo evolutivo natural, destacando o modelo de civilização europeia como referência, é inspirado principalmente nas teorias do biólogo Charles Darwin e sua publicação sobre as “Origens das Espécies”, inferiorizando outras etnias. Além disso, ainda a partir da dominação de determinadas classes sobre outras, os costumes das antiguidades clássicas enraizaram a concepção de que a manifestação de alguns grupos culturais passou ou passará por estágios de selvageria e barbárie, precisando ser conduzidos para a civilização, ou seja, se adequarem aos modelos da civilização de referência (Santos; Sousa; Silva, 2021).

Esta concepção hierarquizada sobre as raças e seus costumes fez surgir o pensamento que classifica os indivíduos pela etnia ou por suas diferenças culturais. Dessa forma, todas as raças distintas da europeia, como os negros, índios, judeus, aborígenes, ciganos, entre outros, no contexto histórico-cultural, são raças que, na narrativa eurorreferenciada, foram conduzidas para a civilização, mesmo que por meio de práticas violentas que buscaram extinguir completamente suas culturas (Santos; Sousa; Silva, 2021).

Ademais, para legitimar as técnicas utilizadas e convencer a população de que suas ações tinham o objetivo genuíno de “salvar” estes povos, estes grupos foram inferiorizados e submetidos a rituais de inversão, os quais ridicularizavam seus traços físicos, reprovavam ou demonizavam sua religião, crenças, costumes e etc. (Rodrigues, 2012).

Este discurso de salvação e promoção do bem constituiu um dos principais argumentos justificadores da dominação de um grupo cultural sobre o outro, mesmo que de maneira contraditória, sejam utilizadas violência física e psicológica para alcançar os objetivos, que retratam claramente os períodos de guerra e colonização que não mais deveriam ser aceitos na sociedade contemporânea.

Estas ideologias de dominação e superioridade utilizam da própria religião, da imprensa, da arte, da educação e de todos os outros meios possíveis para realizar o convencimento popular de que o que estão promovendo é o bom, belo, certo, divino e moral, conquistando adeptos que fazem esta concepção de combate e dominação do diferente atravessarem séculos.

Assim, o discurso é uma das grandes ferramentas que fortalecem este poder que ainda nega, silencia e inferioriza os nativos e os negros, tentando dizimar sua cultura e autorizar as violências que oprimem e discriminam estes povos, que participam da sociedade de maneira camuflada por medo de se manifestarem. E, de acordo com Fanon (2008), as afirmações repetidas nestes discursos dia após dia construíram no imaginário social a concepção de que todas as mazelas do mundo estão relacionadas ao negro, como pode ser observado na narrativa do autor “[...] o mal é representado pelo negro. [...] O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral” (Fanon, 2008, p. 160).

Ainda para corroborar com esta afirmação, é possível citar diversas ocasiões de violência envolvendo pessoas que, de alguma forma, estavam manifestando sua crença religiosa afro-brasileira. São inúmeros os registros de terreiros destruídos, depredados, queimados, em que os sacerdotes foram obrigados a fechar e buscar outro lugar para professar sua fé porque a comunidade não aceitava. Além disso, casos de praticantes de religiões afro-brasileiras desrespeitados em espaços coletivos, violentados fisicamente e psicologicamente, expulsos de ambientes públicos, entre outras situações vexatórias (Pereira, 2021).

Estas situações refletem uma sociedade que embora tente se definir como organização que procura consolidar hábitos politicamente corretos, ainda é predominantemente racista e segregadora, que continua inferiorizando os negros e

sua cultura, perpetuando o racismo² e tirando-lhes da condição de humanos por meio da violação de direitos.

Silva (2005) afirma que este comportamento estrutural criou uma figura social a qual denomina de “negrofobia”, classificada pelo autor como um fenômeno que tem “[...] um reflexo enorme no plano do sagrado e afeta de modo contundente as religiões de matriz africana e todo o universo mítico que elas evocam” (Silva, 2005, p. 122).

Ampliando a concepção supracitada, este fenômeno também afeta a sociedade e seu desenvolvimento histórico e cultural, especialmente no âmbito pedagógico, que segue repetindo a narrativa colonizadora eurorreferenciada, que hierarquiza cultura e negligencia completamente as contribuições e a importância do povo negro em nosso território. Foucault (2008) explica que esta estratégia de disseminar determinada perspectiva do conhecimento e sua legitimidade na história da sociedade é uma forma de controlar a produção dos discursos, definindo ou privilegiando aquilo que acredita que deve ser ensinado, determinando, ao mesmo tempo, as informações que não devem ser transmitidas para as próximas gerações, para que não sejam repetidas.

Porém, a medida que os pensamentos divergentes também conseguem notabilidade, o processo histórico que construiu a hierarquização das raças passa a ser cada vez mais questionado, iniciando um processo reverso de desenraizamento das ideias hegemônicas que impulsionaram e fortaleceram o preconceito e o racismo.

No lugar da dominação, o respeito a diversidade cultural passa a conquistar seu espaço, defendendo a coexistência de todas as crenças em condições de igualdade e que superam a discriminação e o preconceito, incentivando e aceitando a ampliação de pesquisas e teorias de perspectiva pós-colonial e que compreendem

² Silvio Almeida defende a concepção de que o racismo é estrutural, se constituindo nas relações políticas, econômicas e até familiares. Pela perspectiva do autor, o racismo é uma característica da sociedade, uma regra dos seus hábitos que se manifesta nas condutas individuais e nas práticas institucionais. Porém, é um processo consciente e por isso não pode ser atribuído a nenhuma patologia ou desarranjo social.

Em contrapartida, Muniz Sodré diverge desse conceito ao afirmar que o racismo é, na verdade, institucional, pois após a abolição da escravidão abandonou o caráter abstrato que o definia como estrutural, e passou a se caracterizar por uma tentativa de “melhorar a população pela cor”, aderindo aos ideais fascistas de eugenia.

Para o uso do termo, essa pesquisa adota a perspectiva de Silvio Almeida.

o significado da existência e da participação dos negros na construção do nosso país e da nossa cultura (Rodrigues, 2012).

1.2 RELIGIÃO DE CULTURA: AFRICANA EM SUA ORIGEM, BRASILEIRA EM SUA CONTINUIDADE

Incontestavelmente, a história do nosso país tem em suas origens a participação do povo negro africano escravizado, que ao ser trazido para o Brasil para servir de mão de obra e outras finalidades, sofrendo inúmeras violações e abusos, naturalmente trouxe consigo sua cultura, desde seu idioma, até sua crença religiosa.

Após as adequações as quais estes povos foram obrigados a aceitar, esta cultura culminou nas tradições que hoje conhecemos como umbanda e candomblé, principalmente, mas que já possui diversas outras ramificações, tornando-se brasileira em sua continuidade, mas apresentando em suas raízes a influência africana. São, por isso, religiões afro-brasileiras.

De acordo com Cacciatori (1988), o termo “candomblé” pode ser explicado diante de alguns significados. Assim, o autor afirma que a expressão “ka” ou “kia” significa costume ou uso, e “mdombe”, preto. Logo, a palavra significaria “costume dos pretos”. Além disso, outros significados também são utilizados, como “dança dos atabaques” e “dança profana de negros”. Todavia, diante de qualquer significado, o candomblé é, de fato, uma manifestação religiosa que tem em sua origem a ligação com o povo negro vindo da África, que cultuava seus ancestrais que foram transformados em divindades.

O processo de opressão fez com que a cultura religiosa de matriz africana se tornasse, em partes, brasileira em sua continuidade, passando por um processo de mutação e adequação exigida por diversos fatores, como o território, liberdade, sociedade, entre outros.

Como já tratado, ao serem levados para as colônias e demais locais onde seriam escravizados, as populações negras já chegavam aos novos territórios completamente desprovidos de qualquer direito e em posição de inferioridade e subjugamento. Além disso, os escravos advinham de diversas etnias, nações e povos, não constituindo uma identidade única, o que tornava ainda mais difícil a preservação da sua cultura original (Fernandes, 2017).

É nesse cenário de realocação forçada, mistura de etnias e culturas, opressão e inferiorização que para preservarem pelo menos minimamente as suas origens, o sincretismo é adotado como instrumento necessário e inevitável para que possam continuar a realizar seus cultos, ainda que de maneira discreta e apenas entre os seus iguais (Fernandes, 2017).

Alcântara (1949) expõe de maneira inteligente uma comparação entre a situação vivenciada pelos sujeitos escravizados e a opressão da sua cultura religiosa.

A promiscuidade em que vivia toda aquela gente, oriunda de regiões distantes umas das outras. Diferente na língua, costumes e crenças, mas irmanadas pela desventura, deu azo a que desde logo misturasse os ritos que transportou para nossa. O catolicismo, com a sua intolerância, fez o resto (Alcântara, 1949, p. 66).

Diante do processo histórico de dominação e tentativa de catequização dos povos escravizados, Bittar (2010) faz uma importante análise em seu estudo, de modo que explica que uma vez que a aculturação e a conversão não são processos culturais simples, pois apesar da pressão social, da discriminação e da imposição para a conversão a religião católica, os ritos e as práticas dos cultos africanos sobreviveram, haja vista que, de acordo com o autor, é impossível destituir completamente um indivíduo de algo que lhe foi cultivado desde sua origem, que está tão associado a sua identidade que lhe parece natural, inerente a sua existência.

Dessa forma, o sincretismo que será apresentado e narrado pela história e aceito pela sociedade é um processo que foi construído pelos dois polos deste momento histórico, ou seja, os colonizadores e os povos escravizados, havendo concessões e imposições de ambas as partes.

Corroborando com esta manifestação, Rodrigues (2012) traz em sua obra a concepção de que em razão do processo histórico pelo qual passaram, as religiões afro-brasileiras são africanas em suas matrizes, mas brasileiras em sua continuidade, posto que não apenas a analogia entre os orixás e os santos católicos foi adotada, mas a adequação de outros hábitos ou, até mesmo a ressignificação destes, também pode ser observada na diversidade de cultos, em diferentes territórios.

É neste momento que o processo histórico da religiosidade africana no território brasileiro encontra-se com a concepção de Hall (2003), que afirma que a cultura tem em sua essência a mutabilidade, adequando-se as sociedades em que se encontra, as conveniências e possibilidades, territórios, entre outras características que podem colaborar para que estas mudanças ocorram.

Assim, considerando que as religiões afro-brasileiras têm como uma de suas características marcantes a transmissão do conhecimento pela oralidade, é simples perceber o quanto esta cultura é flexível de acordo com a interpretação dos seus descendentes. Além disso, outras características como o território, as ervas disponíveis, a língua das cantigas e dos próprios orixás, contribuem para que os registros, mesmo que existam apenas na memória dos praticantes, se percam ou se modifiquem pelo decurso do tempo.

É válido destacar ainda que também em razão de ser uma religião de cultura predominantemente oral, o aprendizado sobre seus significados é transmitido de maneira gradativa dos mais velhos para os mais novos; logo, não é incomum que uma pessoa mais velha desencarne antes que consiga transmitir todos os seus conhecimentos, naturalmente levando consigo tradições que podem não ser conhecidas por outros e, por isso, se perdem. Pensando este cenário no período escravocrata, quando a estimativa de vida do povo negra era consideravelmente reduzida, é simples constatar que muitas tradições culturais se encerraram com a morte daqueles que a conheciam e não tiveram tempo suficiente para ensiná-las.

Historicamente, é pertinente a explicação de Alcântara (1949) sobre como o convencimento da posição superior do homem branco e de tudo que lhes pertencia em detrimento dos negros também foi transmitido para a religião, ensinando:

A frequência obrigatória aos templos durante anos e anos, aliada a convicção, que dominou a alma do negro, de ser o branco criatura superior a ele, tendo, portanto, deuses bem mais poderosos que os orixás, estabeleceu a confusão religiosa que acelerou o sincretismo maior (Alcântara, 1949, pg. 66).

Compreendendo este processo é possível compreender também uma das origens do sincretismo e da modificação dos cultos afro-brasileiros ao longo dos anos, até os dias atuais, pois há influência da opressão ocorrida no período escravocrata, bem como do processo de catequização dos negros. Paralelamente, incidem também as fragilidades da transmissão predominantemente oral de uma

cultura, as variações dos territórios e o desenvolvimento de novos hábitos que não eram cultuados pelas matrizes africanas originais, como o culto aos caboclos, que tem suas raízes nos cultos brasileiros.

O sincretismo também será parte do processo de transição da sociedade para uma organização de mercado, a partir de conceitos liberais em sua organização e influenciada pelo impacto europeu pós-revolução Francesa. A partir deste momento, a igualdade de direitos universais passa a ser defendida e os povos escravizados embora ainda permaneçam nessa condição por algum tempo, principalmente no Brasil, onde a escravidão ainda se estendeu por vários anos, começam a existir em uma sociedade que não mais vê com naturalidade a divisão de classes e a exploração agrária da mão-de-obra escrava (Baptista, 2021).

Paralelamente, os referenciais canônicos e medievalizantes consolidados até o momento também começam a perder força, associado a uma legislação que se modifica e sugere uma evolução social, mas que, infelizmente, continuou a cultivar a repressão e criminalização direcionada aos negros e aborígenes (Fernandes, 2017).

A sociedade escravista alcançou a sociedade capitalista, que associada ao liberalismo, trazia consigo características citadas como modernização e civilização dos sujeitos, sugerindo uma convivência harmônica, mas que infelizmente era atribuída apenas para os portugueses brancos, e não para os negros e escravos, que continuavam subjugados. Ainda nesse contexto é possível afirmar que o liberalismo de referência francesa que pareceu ser adotado pelo Brasil era, em grande parte, aparente, haja vista que os preceitos principais não foram realmente adotados e a escravidão continuou a ser algo natural e aceitável durante o período imperial vivido pelo Brasil (Baptista, 2021).

Apenas na segunda metade do século XIX é que as lutas abolicionistas se consagram no Brasil, havendo ainda um período considerável em que os escravos alforriados enfrentarão dificuldades para se manterem na sociedade como novos homens livres. Todavia, a libertação destes sujeitos implicará também na disponibilização de uma grande massa de trabalhadores para o mercado capitalista, iniciando uma nova etapa de modernização da sociedade brasileira (Baptista, 2021).

Entretanto, este período de libertação também impactará a cultura destes povos, que observarão a chegada de relevante índice de imigrantes que também buscam disponibilizar sua mão-de-obra, naturalmente trazendo também suas culturas e causando um “embranquecimento populacional”. Este novo processo

modifica a sociedade escravocrata até então conhecida, a miscigenação se opera de maneira ainda mais recorrente, as senzalas se extinguem, o mercado se expande, e os valores, práticas e significados tradicionais são cada vez mais esquecidos (Fernandes, 2017).

1.2.1 Oralidade como tradição e fator de vulnerabilidade

Associando a adoção da perspectiva de Hall (2003) de uma cultura que naturalmente se modifica, com as afirmações de Geertz (1984) de que a cultura se consolida com a prática continuada das ações do homem, sendo estas que dão sentido a suas existências, após o extenso período de repressão durante o período escravocrata colonizador, as religiões de matrizes africanas ainda enfrentaram um longo processo de legitimação, que enfrenta resistência até os dias atuais, pondo seus cultos e praticantes como alvos comuns de intolerâncias, discriminações e preconceitos.

No entanto, em razão da amplitude de perspectivas que podem ser tratadas sobre a cultura resistente nas religiões de matriz africana, escolheu-se dois processos principais para serem abordados. O primeiro refere-se aos significados da preservação dessa cultura por meio da oralidade e as contribuições históricas que esta tradição poderia oferecer para uma eventual reformulação da história oficial contada sobre o período colonial e escravocrata no Brasil.

Em seguida, abordar-se-á o processo interno de legitimação e mutação cultural das religiões afro-brasileiras, que como já tratado, possuem origens africanas, mas em razão de diversos processos, sua continuidade deve ser considerada brasileira.

Dessa forma, cumpre iniciar a explanação pelo esclarecimento sobre a importância da oralidade na religião, a qual constitui o instrumento de maior legitimidade na transmissão dos conhecimentos ancestrais adotado pelos sacerdotes. O ensinamento da história dos povos africanos, da religião e dos preceitos religiosos por meio do discurso é uma das características mais marcantes desta crença.

Silva, Florêncio e Pedriva (2018) definem a importância e representatividade desta característica da seguinte forma:

A transmissão de saberes tradicionais proporciona resistência à forma de viver ocidental colonial porque se mantém indissociável da ancestralidade, da história e da cultura. Nas manifestações tradicionais das culturas de matriz africana esta transmissão de saberes se dá, majoritariamente, por meio da tradição oral. Hoje no Brasil, estas manifestações ocorrem reconhecidamente nas culturas populares, povos de terreiro e nas comunidades quilombolas. Falar em transmissão de saberes tradicionais do Brasil, é falar necessariamente em dominação e resistência, relação marcante da modernidade/colonialidade (p. 5).

A tradição oral é um processo educativo e também religioso que envolve um universo complexo e diverso, constituídos das crenças nos orixás, caboclos e demais entidades, mas que também está marcado pela diáspora negra de captura e tráfico das populações dos continentes africanos que foram escravizados, tendo o Brasil sido o país que recebeu um dos maiores contingentes dessa população (Baptista, 2021).

Contando a história do seu povo, da sua cultura e da sua crença, a tradição oral reconfigurou-se no Brasil e é reconhecida como instrumento legítimo predominante e característico das comunidades afro-brasileiras, conhecidas como referência de manifestações tradicionais das culturas populares e povos e comunidades tradicionais.

Tradicional em sua essência, tendo a oralidade como marca da transmissão da sua cultura, as religiões de matrizes africanas preservam na figura dos mais velhos a responsabilidade em repassar os conhecimentos sobre a história e religiosidade da ancestralidade aos mais novos. Por meio do compartilhamento destas informações, os mais velhos preservam a tradição com as próximas gerações, dividindo também suas experiências acumuladas. Esta característica faz com que as histórias transmitidas sejam também uma fonte de conhecimento sobre os processos históricos enfrentados pelo seu próprio povo.

Alves e Timbane (2016) acrescentam que a história transmitida pela oralidade não possui dono ou autoria original, sendo pertencente a coletividade que a preserva na memória e repassa a outros públicos, característica esta que se opõe as referências da literatura, em que os autores identificam e reclamam a posse de suas histórias. Além disso, enquanto a transmissão oral necessita de um público específico e presente, sendo possível dirimir as dúvidas e incompreensões de maneira pessoal, a literatura não consegue prever seus futuros leitores, abrindo margem para interpretações diversas, a depender da cultura ou influências do leitor.

Ademais, aqueles que contam a história de maneira oral também não possuem a possibilidade de criar novas palavras ou conceitos, enquanto os escritores possuem mais tempo para pensar e colocar seus estilos nos textos que escrevem. Todavia, ao tempo que os textos escritos se mantêm fixos, fiéis aos textos originais, os produzidos pela oralidade estão sujeitos a mudanças, conscientes ou não, mas que podem ocasionar uma modificação da narrativa (Alves; Timbane, 2016).

Porém, o que se quer destacar com esta abordagem, além da importância da oralidade entre os povos tradicionais praticantes de religiões afro-brasileiras como instrumento de compartilhamento dos seus preceitos, são as contribuições que esta tradição pode oferecer a história do nosso país, oferecendo diferentes abordagens para uma nova narrativa que inclui a perspectiva dos povos escravizados, sua origem e cultura por uma abordagem legítima, não tratando-os como povos inferiores ou subjugados. De maneira geral, trata-se da aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 em colaboração com os povos que resistem na preservação desta cultura há séculos.

Além disso, a história dos povos tradicionais também possui processos internos de legitimação da cultura que a definiu como afro-brasileira, como por exemplo o surgimento ou fortalecimento do candomblé, que por algum tempo permaneceu camuflado e/ou renegado em razão do preconceito e intolerância, destacando-se apenas a umbanda em razão da aproximação que criou entre sua cultura e a crença católica cristã.

No entanto, nas últimas décadas, o candomblé tem buscado cada vez mais visibilidade e reconhecimento diante da sociedade e do Estado como governo, principalmente por reivindicar para si a autenticidade da tradição africana. Ao tempo que se organiza como segmento religioso do país, o campo afro-brasileiro também interfere em fatores políticos e contribui com a promoção de movimentos negros, artísticos e culturais que ressaltam a tradição destes povos como símbolos de suas identidades (Gonçalves; Oliveira, 2011).

Este caráter político que também foi assumido por estes povos de religiões afro-brasileiras se faz necessário para a proteção da religião e da identidade dos seus praticantes, bem como para a garantia dos seus direitos em suas diversas formas de manifestação.

A proteção e liberdade de culto para estes povos representa, também, a preservação de suas identidades, do seu processo de reconhecimento e afirmação com sua ancestralidade, a oportunidade de se relacionar com uma tradição que lhes permite conhecer suas origens, sua história e legitima suas aspirações políticas diante de uma sociedade que ainda se mostra intolerante. Assim, ao tempo que a religião e a tradição possuem caráter social e coletivo, também é marcada por um significado pessoal presente em cada um dos seus praticantes (Gonçalves; Oliveira, 2011).

Por meio desta postura de resistência e luta por direitos e legitimidade, as religiões afro-brasileiras se articulam coletivamente para se inserir na esfera pública e política da sociedade, dando cada vez mais visibilidade ao discurso da sua tradição e das origens africanas com as quais se relaciona. Dessa forma, os praticantes de religiões afro-brasileira são percebidos de maneira cada vez mais comum nos espaços coletivos, como fóruns, movimentos sociais, plenárias, conferências, e outras instâncias que lhes permite se pronunciar e negociar com o Poder Público para garantir seu espaço.

1.2.2 O culto a caboclos e sua origem essencialmente brasileira

Em razão das características que são inerentes as religiões afro-brasileiras e os inúmeros fenômenos históricos que enfrentou, as explicações sobre as razões da forma de realização de determinados cultos, sua origem e seus significados podem variar no discurso de pesquisadores, historiadores, sacerdotes e praticantes, que conhecem a religião a partir dos ensinamentos dos seus mais velhos, e, por isso, como tratado anteriormente, a oralidade é reflexo da tradição, mas também aspecto de grande complexidade e delicadeza para o registro desses costumes.

Autores como Stengers (2011) e Goldman (2014 - 2015) defendem que os hábitos dos sujeitos, incluindo seus costumes religiosos, variam ao longo das épocas, em uma espécie de adaptação, que tem como referência interesses comuns e convergência de culturas que podem, inclusive, se complementar.

Silva e Guimarães (2019), por sua vez, explicam que em razão de os povos escravizados trazidos para o Brasil serem originários de diversas partes da África, o processo histórico de relação entre eles ocasionou a junção de tradições, ritos e até mesmo linguagem, estratégia adotada de maneira consciente para que

conseguissem preservar seus costumes sem esquecê-los, unindo, assim, conhecimentos, dialetos e crenças, que semelhantes entre si, diferenciavam totalmente dos nativos da América.

Esse processo histórico é um dos responsáveis pela prática dos hábitos e cultura dos povos africanos em solo brasileiro, que de maneira lenta, porém resistente, mantiveram seus costumes e memórias vivos em seus cotidianos, ainda que fossem constantemente reprimidos (Prisco, 2012).

Foi dessa forma que as religiões africanas resistiram ao tempo e, até os dias atuais, permanecem em processo de consolidação na sociedade, mesmo apresentando práticas diferentes das que de fato foram outrora praticadas no continente africano, e que atualmente se apresentam em costumes readequados aos recursos disponíveis no território brasileiro (Silva; Guimarães, 2019).

Nesse contexto, cumpre esclarecer primeiramente que as religiões afrobrasileiras descendem, principalmente, dos grupos ancestrais africanos dos bantus, jêjes e nagôs, dividindo-se em inúmeras vertentes que receberam, também por isso, diversas nomenclaturas, como candomblé, cabula, culto aos egungun, catimbó, umbanda, quimbanda, xangô, tambor de mina, batuque, omolocô, entre outros. Em decorrência dessa diversidade, os cultos também se distinguem em algumas casas e as entidades que são festejadas por elas (Prisco, 2012).

Assim, sobre o culto a caboclos e sua origem, Prandi, Vallado e Souza (2001) afirmam que essa entidade espiritual se encontra presente em todas as religiões afro-brasileiras, independentes de terem seu culto principal voltado para os orixás, voduns³ ou inquices⁴. Todavia, os próprios autores reconhecem que nem todos os terreiros tem os caboclos entre as entidades cultuadas. Ademais, acrescentam ainda que uma das principais e mais populares vertentes das religiões afro-brasileiros em que o caboclo é cultuado é a umbanda.

Retornando aos fatos históricos que, em algumas narrativas, refletem o surgimento do culto aos caboclos e dessas próprias entidades como ancestrais encantados das religiões afro-brasileiras, a análise exige que também seja abordada a semelhança da história do povo indígena e da subordinação da sua cultura

³ Voduns são entidades de essência semelhante aos orixás, mas que se distinguem em seu culto e determinados costumes, tem suas raízes originais entre os povos Jeje-Fom, do Benim, e é considerado um ancestral direto do Candomblé no Brasil.

⁴ Inquices, em quimbundo “nkisi”, são cultuados nas nações Angola e Congo, com natureza também similar aos orixás de Candomblé, porém com organização diferenciada e algumas distinções de culto.

durante o período colonial, tal como foi imposta aos africanos escravizados, colocando-os em posição de subjulgamento, opressão e dominação (Mendes, 2014).

A esse respeito, Carneiro (1991) afirmava que os candomblés de caboclo surgiram a partir de uma mistura entre a crença dos negros bantos, que já apresentava influência das culturas jeje-nagôs e malês, e a mitologia dos “selvagens da América Portuguesa”, ou seja, os povos indígenas.

Na mesma perspectiva, Rabelo e Aragão (2018) afirmam que índios, boiadeiros, marujos, caboclos e algumas outras entidades observadas em alguns cultos afrobrasileiros no Brasil refletem a diversidade que contagiou a mutação religiosa sofrida pela religiosidade africana original em nosso território, e o que todos esses espíritos tem em comum, é que são todos brasileiros, o que desperta algumas controvérsias sobre serem inapropriados ou infiéis aos cultos trazidos de África.

Sobre os caboclos, especificamente, Silva (2022) utiliza a seguinte afirmação:

O termo “caboclos”, no universo das religiões afro-brasileiras, abarca um conjunto de entidades espirituais com características indígenas e regionais. Essas entidades são compreendidas geralmente enquanto expressão da religiosidade indígena com as diversas modalidades de cultos afro-brasileiros (p. 707).

O mesmo autor ainda afirma que os caboclos foram inseridos no candomblé por uma perspectiva liminar, refletindo em seus atos comportamentos sociorrituais que sugerem a adaptação de alguns costumes e tradições característicos dos povos brasileiros, corroborando com a perspectiva de que as práticas das religiões afrobrasileiras foram reterritorializadas, mas também criadas a partir de costumes de povos que já viviam no país (Silva, 2022).

O grande destaque que a figura dos caboclos costuma receber nas investigações que tem como objeto as religiões afrobrasileiras repousa em sua origem essencialmente brasileira, posto que são entidades cultuadas, caracteristicamente, nos rituais de candomblé, que, por sua vez, apresenta-se como uma vertente originária do Brasil, da reterritorialização e da adequação dos costumes (Ferretti, 1997).

Ademais, as próprias entidades se apresentam como espíritos de ancestrais indígenas, de povos escravizados trazidos de África ou outros indivíduos que tiveram seus espíritos encantados para que pudessem continuar convivendo com aqueles que ainda estão encarnados, ajudando-os, principalmente, com rezas de

cura, utilizando recursos da natureza (Ferretti, 1997).

No entanto, é pertinente esclarece ainda que embora os caboclos sejam identificados de maneira preponderantes como espíritos de índios, as origens míticas dessas entidades são variadas, incluindo os boiadeiros, turcos e marinheiros ou marujos. São caracterizados, de maneira geral, por se comunicar verbalmente com os praticantes das religiões afrobrasileiras, bem como por fazerem contato direto com eles. Assim, nos rituais dedicados aos caboclos é comum que as próprias entidades entoem suas cantigas e convidem as pessoas para dançar com eles, independente de serem praticantes da religião ou apenas convidados das festas (Silva, 2018).

Ademais, além da animação marcante, costumam dividir sua sabedoria com rezas de cura para os mais necessitados, pois acredita-se que os caboclos conhecem os fundamentos das matas e, assim, sabem como utilizar folhas em remédios e banhos curativos (Silva, 2018).

Prandi, Vallado e Souza (2001, p. 2) afirmam que:

No imaginário popular, o caboclo é a um só tempo valente, destemido, brincalhão e altruísta, capaz de nos ajudar para o alívio das aflições cotidianas. As pessoas que freqüentam os cultos afro-brasileiros, sobretudo as mais pobres, encontram nesta entidade um sábio curandeiro, sempre pronto a vir em socorro dos aflitos.

Culturalmente, algumas vertentes da literatura afirmam que o termo “candomblé de caboclo” tem origem na Bahia, adotado primeiramente pelos praticantes do candomblé inspirado na nação queto, o qual não demonstrava grande apreciação por esse culto e adotou a expressão exatamente para distingui-los (Mendes, 2014).

Nos anos 30, de acordo com a antropóloga Ruth Landes, que realizou uma pesquisa na Bahia entre os anos de 1938 e 1939, era comum o uso das expressões “mãe cabocla”, “seita cabocla”, “candomblé de caboclo”, e outros termos que diferiam dos candomblés africanos (Prandi; Vallado; Souza, 2001)

Assim, para retratar essa distinção, considerou-se pertinente a transcrição de um discurso registrado por Landes (1967) sobre a explicação dada pela zeladora de uma das casas que conheceu. De acordo com a autora, uma das mulheres presentes no terreito perguntou a Mãe Sabina se Landes tinha consciência da seita a qual faziam parte, sobre a qual mãe de santo explicou:

A senhora deve saber essas coisas. Este templo é protegido por Jesus e Oxalá e pertence ao Bom Jesus da Lapa. É uma casa de espíritos caboclos, os antigos índios brasileiros, e não vem dos africanos iorubás ou do Congo. Os antigos índios da mata mandam os espíritos deles nos guiar, e alguns são espíritos de índios mortos há centenas de anos. Louvamos primeiro os deuses iorubás nas nossas festas porque não podemos deixá-los de lado; mas depois salvamos os caboclos porque foram os primeiros donos da terra em que vivemos. Foram os donos e portanto são agora nossos guias, vagando no ar e na terra. Eles nos protegem (Landes, 1967, p. 196).

A partir desse discurso é possível perceber que algumas casas de culto aos caboclos essas entidades são vistas como verdadeiros ancestrais legítimos a serem festejados como deuses dos candomblé, exatamente em razão da sua origem essencialmente brasileira, o que os faz terem uma ligação direta conosco.

Atualmente, os cultos de caboclos já podem ser observados em casas que os cultuam de maneira parela aos orixás, bem como em lugares que os tem como entidades principais, demonstrando, mais uma vez, a metamorfose dos costumes religiosos afrobrasileiros, que vão se adequando as épocas, misturando costumes e crença, e, assim, resistindo ao tempo e ao preconceito (Rabelo; Aragão, 2018).

1.2.3 Preceitos e costumes religiosos de matriz africana socialmente incomuns

É possível que uma das maiores dificuldades em pesquisar e discutir os hábitos da religiões afrobrasileiras repouse em sua imensa diversidade, de modo que os costumes de algumas casas, não necessariamente se aplicam as outras; e essa variação pode se apresentar em razão do lugar, das orientações e/ou conhecimentos dos mais velhos, das crenças adotadas, entre muitas outras características.

Todavia, mesmo consciente da complexidade dessa discussão, considera-se indispensável abordar alguns hábitos e rituais religiosos mais comuns e a discriminação que há contra algumas posturas que causam estranheza para a sociedade.

Dessa forma, um dos primeiros aspectos pertinentes ao debate refere-se ao processo de iniciação dos adeptos de religiões de matriz africana, o qual, em algumas casas, são realizados por meio de rituais tradicionais, que se estendem por períodos consideráveis.

Ao longo do processo de iniciação, é possível que a mudança mais impactante na aparência do iniciado seja a raspagem dos pêlos corporais. Em algumas casas, raspa-se apenas os cabelos, em outras, todos os pêlos de todas as partes do corpo são retirados. Assim, com o objetivo de representar essa mudança da imagem física e também de retratar o momento citado, em que o iniciado tem o cabelo raspado, a Figura 1 traz imagens da Ekedy Patrícia de Oyá antes da sua iniciação e durante a raspagem.

Figura 1 - Ekedy Patrícia de Oyá antes da iniciação e durante a raspagem dos cabelos.



Fonte: Arquivos Paula Teixeira (2023).

Esse é um dos momentos de grande significado para aqueles que estão sendo iniciados, pois geralmente ocorre na oportunidade em que a ligação direta com seu orixá é estabelecida; e é exatamente pela delicadeza e representatividade desse ritual, que o orí⁵ se torna uma das, senão a principal, parte mais sagrada do corpo para o adepto da religião, e a partir de então diversos cuidados são adotados para “preservar” o orí.

Todavia, ritualisticamente, além da raspagem dos cabelos e/ou pêlos, o hábito de até certo tempo após a iniciação o iniciado ter como preceito manter a cabeça coberta é comum. Isso pode ser cumprido por meio do uso de bonés, bandanas, turbantes ou outros apetrechos que sejam eficazes para a finalidade, e geralmente faz parte dos preceitos pós-iniciação, os quais podem se estender por alguns dias, meses ou, até mesmo, anos.

⁵ Tradução literal da palavra “cabeça” na língua iorubá.

Por conseguinte, outro ponto que também possui relação com o processo de iniciação, mas que após a ocorrência deste também torna-se hábito no cotidiano dos praticantes de religiões de matriz africana, são as vestimentas.

Sobre este ponto da observação, há duas perspectivas a serem abordadas. A primeira refere-se as roupas e demais indumentárias que, de acordo com os costumes de algumas casas, também são utilizadas pelo iniciado durante um período após a iniciação. Em algumas casas mais tradicionais, é comum que o recém iniciado se mantenha vestindo apenas trajes completamente brancos, utilizando fios de conta⁶ no pescoço, mòkán⁷ e senzalas⁸, bem como, em algumas casas, o kelê⁹ também seja mantido no pescoço durante o cumprimento do preceito.

As referidas indumentárias podem ser observadas nas imagens abaixo (Figura 2).

Figura 2 - Yawos vestidos com as indumentárias típicas (fios de conta, mòkán e senzalas) e imagem de um kelê.



Fonte: Arquivos Paula Teixeira (2023).

⁶ Fios confeccionados com miçangas coloridas, que representam o orixá do seu usuário. Também é um componente das indumentárias sagradas e sua estrutura pode representar a “idade de santo” ou cargo do adepto.

⁷ O mòkán é um colar confeccionado com palha da costa, também chamado de ìkó, trançado, no qual o fecho são duas vassourinhas também de palha, geralmente enfeitado com miçangas da cor do orixá do iniciado e búzios. Representa lku (a morte) e o respeito que se deve ter pela vida, bem como protege dos ègúns.

⁸ As senzalas também são conhecidas como escravas e são braceletes também confeccionados com palha da costa, utilizadas na iniciação e com significado semelhante ao do mòkán.

⁹ Colar confeccionado de miçangas, sagrado para o iniciando e usado novamente durante as obrigações de três, sete, quatorze e vinte e um anos. Representa a união entre o sagrado e o iniciado.

Naturalmente, por não serem indumentárias comuns ou até mesmo por algumas delas já serem reconhecidas como representação das religiões de matriz africana, é inevitável o olhar de curiosidade e/ou discriminação das pessoas. Além disso, mesmo nas casas em que a indumentária completa não é mantida durante o cumprimento do preceito pós-iniciação, é natural que o uso de roupas comuns, mas completamente brancas, seja indicado, o que, principalmente em regiões menores, desperta igualmente os olhares, curiosidade e julgamento popular.

Ainda a esse respeito, o aspecto seguinte referente as vestimentas religiosas dos praticantes de religiões afrobrasileiras se manifesta quando essa se torna uma justificativa de impedimento para que possam acessar ambientes públicos ou privados, que tenham seus direitos violados e/ou sejam vítimas de violências, preconceitos e discriminações. Nessa relação, de um lado está a crença do indivíduo, a qual está presente inclusive nas roupas que está trajando, e no outro pólo observa-se restrições que não são impostas de maneira igualitária a todas as religiões e seus praticantes.

Ademais, é preciso ressaltar que o preconceito e a discriminação não se revelam apenas por meio de agressões físicas e verbais ou a violação de direitos. Até mesmo o desconforto pela indiscrição dos olhares de julgamento pode ser considerado uma forma de violência.

Sobre essa experiência, como adepta da religião, eu teria uma diversidade de situações para relatar. Todavia, opto por citar a realização da cerimônia ecumênia durante os eventos solenes de conclusão da minha graduação, a qual foi realizada nesse formato por reivindicação minha e teve minha mãe biológica como representante das religiões de matrizes africanas, a qual, naturalmente, foi vestida com indumentárias típicas da religião e representativas da posição que ocupa em seu sacerdócio (Figura 3).

Figura 3 - Minha mãe biológica (Ekedjy Eline de Oyá Onira) e eu durante o ato ecumênico de agradecimento pela colação de grau na graduação.



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Embora sem nenhuma manifestação clara ou violenta, foram notáveis os olhares de estranhamento durante a chegada da minha mãe, o que não mais nos causa constrangimento, mas será sempre um fator de questionamento em minha mente sobre as razões do seu acontecimento. Além disso, é importante frisar que após serem informados que a realização do ato ecumênico teria a participação de uma sacerdotisa de candomblé, os representantes da igreja católica e evangélica desmarcaram suas participações sob a justificativa de outros compromissos.

Assim, o ato ecumênico foi, na verdade, uma cerimônia religiosa simbólica, com a participação apenas do representante do espiritismo e da minha mãe. De toda forma, mesmo reconhecendo os sutis indícios de discriminação e preconceito, destaco que a cerimônia foi bela e, ao finalizar sua fala, minha mãe foi presenteada com rosas por alguns colegas de curso que se sensibilizaram com o seu discurso.

Quanto as proteções legais e governamentais que são desenvolvidas e tem como objetivo garantir a proteção e os direitos dos povos religiosos tradicionais, convém citar a sanção da Lei nº 7.226, publicada no último dia 24 de janeiro de 2023, no Distrito Federal, de autoria do deputado distrital Fábio Felix, do PSOL, e que cria um programa de enfrentamento ao racismo religioso¹⁰ (DF, 2023).

¹⁰ Em conceitos gerais, a intolerância religiosa se manifesta a partir da expressão de ideologias e atitudes ofensivas a diferentes crenças e religiões, sem necessariamente associá-las aos seus praticantes, suas características, história ou cultura. Em contrapartida, o racismo religioso se releva exatamente a partir da prática da intolerância religiosa associada a raça dos seus praticantes, que relaciona-se ainda com a história dos povos escravizados no Brasil, a tentativa de catequização

De acordo com o texto da lei, são criados mecanismos de enfrentamento à intolerância religiosa, com a previsão de multas e sanções a agentes públicos, empresas e estabelecimentos comerciais que pratiquem qualquer ato discriminatório. Ainda de acordo com os propósitos da norma, o objetivo é prevenir e combater a violências contra praticantes, símbolos e lugares de culto de religiões de matriz africana.

Além das vestimentas, o preceito religioso dos iniciados pode envolver ainda outros processos que causem estranheza, como evitar passar em alguns lugares, como cemitérios e igrejas, não frequentar a praia por um período determinado, além das restrições alimentares, que podem ser por um período determinado também, ou serem completamente proibidas por representarem “quizila”¹¹ do orixá para o qual o sujeito foi iniciado.

Corroborando as perspectivas expostas até o momento, os resultados da pesquisa de Rocha, Puggian e Rodrigues (2011) afirmaram que todos os entrevistados do estudo relataram já ter sido vítima de algum tipo de intolerância, seja por meio de agressões verbais, físicas ou simbólicas, em razão de terem tido sido reconhecidos algum sinal de pertencimento das religiões de matriz africana, tal como as vestimentas, o uso de alguma indumentária, marcas físicas, como o cabelo raspado, além da presença, gestos ou expressões características. Além disso, alguns participantes da pesquisa relataram inclusive que mesmo não sendo adeptos da religião, já haviam sido vítimas de violência apenas por se manifestarem em favor dos direitos desses segmentos religiosos.

E, por fim, o último aspecto que se considera necessário a ser abordado e que gera grande polêmica não apenas entre os debates sociais, mas até mesmo debates jurídicos, refere-se ao sacrifício animal.

Em algumas casas, alguns rituais ainda são realizados com o sacrifício de animais, os quais, posteriormente, servem de alimento para os próprios filhos-de-santo que estão colaborando com as atividades, bem como a carne excedente é comumente doada em comunidades que necessitam.

No entanto, é possível afirmar que este é um dos costumes, senão o principal

dessa população, as influências de outras religiões na sociedade e os julgamentos sociais que envolvem outros preconceitos étnicos.

¹¹ Em iorubá Euó, são regras de conduta religiosa determinadas pelo orixá aos seus filhos no processo de feitura de santo, definindo o que o indivíduo pode comer ou fazer, a curto ou longo prazo.

deles, que desperta a maior quantidade de debates controversos sobre a legitimidade e também legalidade dessas práticas.

As polêmicas sociais que fomentam o preconceito contra as religiões afrobrasileiras defendem que a sacralização de animais durante os rituais tem como finalidade oferecer o sangue destes para agradar as forças ocultas e produzir fenômenos malignos (Castro, 2019).

Outra perspectiva social, e que envolve inclusive os debates jurídicos, relaciona-se a esse hábito religioso e as organizações de proteção aos animais, que questionam sobre a interpretação de maus-tratos aos animais, ensejando a proibição desses rituais e a responsabilização daqueles que ainda os praticarem (Castro, 2019).

Entretanto, autores como Miranda (2018) afirmam que a atenção dada a esse costume das religiões de matriz africana representam, na verdade, o racismo estrutural que está enraizado na sociedade e fortalecem a dificuldade dessas religiões de serem reconhecidas e respeitadas em suas liberdades e direitos, haja vista que a própria sociedade também mata animais e os come.

1.2.3.1 Exu: de mensageiro a demônio em uma cultura de preconceitos

Considerando a história da formação do nosso território, das práticas escravagistas do período colonizador, da cultura que foi consolidada como predominante entre os colonizadores e da posição de inferioridade na qual o negro foi colocado, a religião de matriz africana teve seus significados distorcidos ao longo dos anos, estendendo o cenário de opressão e discriminação enfrentado pelos negros escravizados, até os dias de hoje para aqueles que mantêm sua cultura viva e seguem cultuando-a.

Foi dessa forma que a narrativa europeia definiu grande parte da percepção coletiva social sobre o culto aos orixás como práticas satânicas. Especialmente sobre a figura de Exu, cultuado em sua origem como o vodum Legba ou Elegbara, foi-lhe atribuída uma dupla identidade em sincretismo, que o associava a Priapo, o deus fálico greco-romano, e o diabo, da crença judaica e cristã. Atualmente, o culto a exu pode ser considerado como umas das principais representações da associação das religiões afro-brasileiras ao satanismo no imaginário coletivo social (Prandi, 2022).

Em contrapartida, para os povos tradicionais que são praticantes das religiões afro-brasileiras, Bara é, na verdade, um orixá poderoso, responsável pela comunicação entre o Òrun e o Àiyé¹², possuindo diversas existências e estando presente no mundo físico por meio de diversos relacionamentos e situações (Prandi, 2022).

Assim, direcionando a análise sobre a história das religiões afro-brasileiras e a discriminação desta cultura no Brasil à figura de Exu, é indispensável abordar alguns aspectos sobre esta divindade. Primeiramente, os povos iorubá da Nigéria o conhecem como Legba, e o consideram uma figura complexa e contraditória, sendo irreverente, esperto e viril, encarregado da comunicação e movimentação entre os dois mundos e de todo o sistema que orienta a vida e a existência humana (Moura; Santos; Araújo, 2022).

Tamanho o poder de Exu, que ele é capaz de controlar as práticas mágicas, produzir feitiços e transmitir mensagens entre os homens e as divindades, aproximando a comunicação entre eles e, naturalmente, entre o Òrun e o Àiyé. Por esta razão Exu é considerado um comunicador, mensageiro, que traduz enigmas (Moura; Santos; Araújo, 2022).

A grande controvérsia e complexidade que caracteriza Exu repousa no fato de que ao tempo que ele transmite verdades, também faz com que as mentiras proferidas alcancem grandes proporções, naturalmente dando início a discórdias. Por isso, em respeito ao poder de Exu, ele é a primeira entidade reverenciada nos cultos, recebendo as primeiras oferendas e cânticos, de modo que ao ser agradado, se acalme e colabore para o bom desenvolvimento do restante das coisas, rituais e relações.

Além disso, outra das múltiplas funcionalidades de Exu está relacionada a virilidade, a fertilidade, a potencialidade do sexo e da força criadora. É nesta segunda definição que a figura de Exu passa a ser ainda mais questionada, pois suas atribuições são consideradas imorais e contrárias as regras gerais das condutas aceitas socialmente, e, principalmente, as que podem ser ou estar relacionadas as divindades, ao sagrado. Por tais razões, a interpretação dos mitos

¹² Os termos Òrun e Àiyé representam o sistema de relacionamento entre os dois mundos, o espiritual e o físico. Na cultura Iorubá estes dois mundos coexistem, de modo que os elementos que estão presentes em um, também habitam o outro.

pelo clero buscou comprovar que Exu se aproxima muito mais do diabo, do que de Deus (Prandi, 2001).

Todavia, o que se deve destacar neste momento é que a cultura iorubá não reconhece a figura do demônio existente na crença cristã. Além disso, sua própria mitologia não apresenta as divindades como santos iguais aos do cristianismo em sua essência. Logo, tentar equiparar os orixás e todas as figuras presentes no evangelho da igreja católica é uma associação infiel e inútil.

No entanto, esta concepção não era aceita pelos cristãos recém-chegados no “Novo Mundo”, que se recusavam a conceber outra possibilidade de crença diferente da etnocêntrica, retaliando, demonizando, discriminando e segregando tudo aquilo que fosse diferente do que pregavam e defendiam.

Pierre Verger (1999) explica que Exu é um espírito que “tem um caráter suscetível, violento, irascível, astucioso, grosseiro, vaidoso, indecente”, e, por isso, os missionários que de acordo com a crença cristã esperavam das divindades manifestações apenas de pureza, “espantados com tal conjunto, assimilaram-no ao Diabo e fizeram dele o símbolo de tudo o que é maldade, perversidade, abjeção e ódio, em oposição à bondade, pureza, elevação e amor de Deus” (Verger, 1999, p. 119).

A liberdade de Exu e a visão dualista dos missionários cristãos que tinham a necessidade de polarizar as coisas e pessoas como boas ou más fez com que durante o processo de colonização as crenças africanas fossem demonizadas, pois cultuavam espíritos que tinham “características demoníacas da mitologia judaico-cristã” (Bouche, 1885 *apud* Caponi, 2018, p. 68).

Este cenário pode ser vislumbrado nas palavras de Bouche:

O culto do falo é exibido com despudor. Vê-se por toda parte o horrível instrumento que Liber inventou para servir às abomináveis manobras de sua paixão: nas casas, nas ruas, nas praças públicas. É encontrado isolado; os falóforos, às vezes, carregam-no com grande pompa; em certas procissões, agitam-no com ostentação e apontam-no para as jovens, no meio das danças e dos risos de uma população sem pudor. Os negros são bem inspirados quando fazem desse instrumento o atributo de Elegbara, personificação do demônio (Bouche, 1885, p. 121).

Logo, admitindo que estamos estreitamente e terrivelmente vinculados as crenças e classificações culturais etnocêntricas, Exu e o diabo tornaram-se

praticamente a mesma figura no imaginário social, fortalecendo a origem dos preconceitos contra as religiões afro-brasileiras e fazendo com que seus praticantes sejam tratados como satanistas até os dias atuais.

Este discurso etnocêntrico, dicotômico e antagônico da real representação de Exu entre os orixás fez dessa divindade um demônio, tirando-lhe a posição de mensageiro respeitado que possui na cultura iorubá.

A necessidade da polarização entre bem e mal dos europeus naturalmente se disseminou no período colonial em razão da dominação destes povos sobre os negros escravizados, e ao longo dos anos se manteve sólida a partir da produção e escolha dos discursos, construindo um sistema de poder de exclusão, que definiu uma hierarquia de culturas entre superiores e inferiores, civilizados e selvagens, religião e satanismo, crença e mito, ridicularizando a identidade e origem negra, inviabilizando e desqualificando o processo da diáspora e a resistência destes povos, fortalecendo a hegemonização dos padrões eurocêtricos como referência e negligenciando completamente a presença africana na cultura religiosa brasileira e na formação do nosso povo e sociedade (Prandi, 2001).

A verdade é que Exu possui muitas existências, e por tal razão, muitos arquétipos são atribuídos a ele, os quais podem ser considerados positivos ou negativos. Estes arquétipos são a principal referência a criar o questionamento sobre a natureza divina ou profana de Exu, com a qual o povo de tradição africana não concorda porque não segue os mesmos preceitos judaico-cristãos sobre o que deve ser considerado maligno e benigno.

Exu é, sobretudo, caminho. Deve ser reverenciado e respeitado em sua natureza original, sendo definido exatamente como aquilo que é, ou seja, um espírito indefinível, o qual não se apreende porque se manifesta de muitas formas, se apresenta conforme a necessidade e a ocasião na qual é invocado. Por isso, que Exu continue nos protegendo, nos guiando e, principalmente, nos perdoadando. Laroyê, Exu!

1.3 BREVE ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE RELIGIÃO E ESTADO NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

A trajetória do ensino religioso na educação nacional tem raízes históricas associadas às relações estabelecidas entre o Estado e a Igreja Católica ao longo

das épocas. Dessa forma, resumidamente, é possível afirmar que durante os três primeiros séculos da história do Brasil, o Império e a igreja atuavam juntos para colonizar nosso território e propagar o evangelho, desconsiderando completamente os costumes e crenças dos africanos e indígenas que também compunham a população da época (Cardoso, 2017).

Dessa forma, a religião que foi se consolidando na sociedade e também na educação brasileira possui, inegavelmente, vertentes católicas, iniciando-se com a chegada dos jesuítas ao Brasil, ainda em 1549, que apresentaram a catequese aos nativos do chamado “Novo Mundo”, impondo a cultura portuguesa em nossas terras. É pertinente salientar que as atividades desenvolvidas pelos catequistas também tinham cunho educacional, representando também as primeiras referências dessa área (Souza, 2018).

O início da República também pode ser considerado como um marco sobre o tema da relação entre a religião católica e o Estado na área educacional, posto que a forte influência positivista promovida pelos militares na época criou as primeiras referências da laicização do ensino brasileiro. Assim, mesmo diante dos questionamentos da igreja, a Constituição de 1891 regulamentou a separação entre Estado e religião, proibindo a subvenção, restrição e manutenção de cultos pelo Estado.

Essa nova posição do Estado fez com que durante os anos de 1889 a 1930, a quantidade de colégios criados pelas congregações religiosas aumentasse. No entanto, ao longo de todo o período da Primeira República, a igreja católica continuou se organizando e buscando a reinserção do ensino religioso nas escolas, recuperando, assim, seu domínio na área educacional. A movimentação mostrou-se eficaz e em 1934 o ensino religioso nas escolas públicas foi oficialmente reinserido por definição constitucional. Todavia, foi estabelecido que a disciplina fosse ofertada de forma obrigatória e facultativa (Junqueira; Kluck, 2017).

Apenas alguns anos depois, com o início da Ditadura Militar em 1937, o ensino religioso nas escolas foi novamente reestruturado, adequando-se ao novo contexto conservador e anticomunista, e cedendo uma parte de seu espaço para o ensino da disciplina da Moral e Cívica, que entre seus parâmetros também incluía os valores religiosos (Junqueira; Kluck, 2017).

Posteriormente, no ano de 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB) positivaram:

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 (Brasil, 1961).

Entretanto, o ensino religioso possuía pouco ou nenhum espaço para ser implementado nas matrizes curriculares das escolas, razão pela qual a partir da década de 70 a igreja passou a se organizar para garantir o oferecimento da disciplina nas escolas. Por isso, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) pôs como seus objetivos de atuação a análise, acompanhamento e avaliação do ensino religioso nas instituições de ensino que ofereciam a disciplina de forma confessional e também nas instituições públicas, promovendo diversos encontros nacionais e estaduais para discutir sobre o assunto e definir as ações que seriam desenvolvidas (Silva, 2018).

Porém, considerando que esses objetivos eram avaliados e orientados pelos membros da igreja católica, nota-se que essa religião ainda possuía forte influência na definição das diretrizes a serem abordadas.

Quando a Constituição de 1988 foi promulgada, as previsões das Constituições anteriores sobre o ensino religioso nas escolas foram mantidas, incluindo a definição de que os cofres públicos não teriam gastos com o oferecimento da disciplina nas escolas.

Em 1996, em razão da contradição em estabelecer a obrigatoriedade do oferecimento do ensino religioso, mas não custeá-lo nas instituições públicas, a nova LDB apresentou a alteração do dispositivo que previa “sem ônus para os cofres públicos”, além de definir que a disciplina deveria ter caráter ecumênico, matrícula facultativa, basear-se no respeito a liberdade religiosa, oferecendo tratamento igualitário para todas as religiões ou igrejas que buscassem se inserir no espaço escolar.

Assim, o art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atual LDBE em vigor define:

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

vedadas quaisquer formas de proselitismo (Brasil, 1996).

No ano seguinte foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que, inicialmente, não abordavam o Ensino Religioso entre suas regulamentações. No entanto, após algumas interferências e debates, a disciplina foi inserida no texto normativo, reconhecida como uma área de conhecimento que colaborava com a formação básica do cidadão, estabelecendo ainda que a diversidade cultural religiosa deveria ser respeitada e o ônus do oferecimento da disciplina atribuído aos cofres públicos (Borin, 2018).

Posteriormente, quando a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) estava em processo de criação, outro debate ocorreu, tratando sobre a necessidade, ou não, de uma política pública que financiasse o ensino religioso nas escolas. Para os que concordavam com o ensino da disciplina, o argumento era de que por meio dessa matéria era possível apresentar aos alunos a diversidade de identidades, crenças, convicções e culturas, logicamente por meio de um ensino não confessional. Enquanto isso, os críticos alegavam que em razão de haver definição constitucional e da LDB do ensino religioso como disciplina facultativa, não havia necessidade de incluí-la entre os conteúdos comuns nacionais obrigatórios nas escolas (CNBB, 2007).

Mesmo diante da ocorrência de todos esses embates, o ensino religioso segue sendo oferecido nas escolas e, por vezes, os pais optam em colocar os filhos em escolas de influência religiosa diferente das que praticam em razão da qualidade do ensino geral oferecido e a inexistência de outras opções.

Porém, mesmo em um rápido resumo sobre a história da disciplina no contexto educacional do Brasil, é possível observar que ela se consolidou a partir de uma relação próxima entre o Estado e a Igreja Católica, que por muito tempo lutou para inserir seus dogmas em todas as áreas da sociedade. A esse respeito, têm-se tentado transformar a disciplina em uma área de conhecimento, que atualmente abrange todas as religiões, distanciando-se da doutrinação, porém, é possível dizer que esse é um objetivo que ainda não foi alcançado (Junqueira; Kluck, 2017).

É pertinente ressaltar ainda a necessidade de observação da formação real dos professores que lecionam a disciplina de ensino religioso nas escolas, haja vista que, principalmente nas instituições localizadas no interior, é comum que sejam padres, seminaristas, ou outros membros da comunidade católica, pondo em

questionamento se essas pessoas estariam realmente capacitadas para apresentar de maneira imparcial a existência e influência de outras religiões na sociedade, bem como lidar com alunos praticantes de religiões afrobrasileiras em suas salas de aula.

Tal cenário é posto em evidência em razão de não ser incomum encontrar o registro de episódios em que praticantes de religiões afrobrasileiras sofreram algum tipo de constrangimento ou intolerância em razão da sua fé nas escolas. Ademais, outro aspecto de extrema importância sobre o assunto encontra-se no fato de que as reações negativas nem sempre são expressadas pelos outros alunos, mas também por professores, pais, comunidade escolar e, até mesmo, pelo grupo gestor da escola (Caputo, 2012; Araújo, 2017).

Um dos casos que pode ser citado no contexto escolar e que possui grande representação sobre a intolerância existente nesse ambiente é o da professora de Língua Portuguesa e Inglesa, Amélia, que desenvolvia seu trabalho há oito anos em uma escola pública do município de Macaé, estado do Rio de Janeiro, e que resolveu começar a abordar a temática afro-brasileira em sala de aula. É pertinente informar ainda que a professora era autodeclarada branca e umbandista, e afirmou nunca ter enfrentado problemas de preconceito ou relacionamento com o grupo escolar, que era bastante diversificado sobre o assunto (Santos, 2016).

Todavia, embora as práticas de ensino da professora tenham sido bem recepcionadas pelos alunos a princípio, após dois meses despertaram a manifestação dos pais, que relamaram junto ao Diretor Administrativo sobre as atividades que estavam sendo desenvolvidas pela professora. Inicialmente, o caso foi tratado como um episódio de preconceito. Porém, após algumas reuniões, a intensificação da reclamação dos pais e a negativa da professora em mudar sua forma de abordagem do conteúdo em sala de aula, resultou em seu afastamento das funções até então desenvolvidas, sendo colocada a disposição da Secretaria de Educação (Santos, 2016).

Em razão de tais posturas, em 2008 foi criada a Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR) no Rio de Janeiro, com o objetivo de acompanhar os casos em que as pessoas afirmam terem sofrido alguma intolerância religiosa, por meio do encaminhamento para organizações que possam oferecer a devida assistência jurídica, além de promover ações e atividades de enfrentamento à intolerância e reconhecimento do direito à liberdade religiosa.

Além disso, a Lei nº 10.639/03, que alterou a LDBE, torna obrigatório o ensino

da história e da cultura afrobrasileira e africana em todas as escolas desde o ensino fundamental, até o ensino médio, sejam estas de natureza pública ou privada, devendo ser desenvolvidas novas diretrizes que viabilizem esse ensino. Esse é um dos principais instrumentos atualmente existentes que abordam a cultura afrobrasileira nas escolas.

Entretanto, as problemáticas que envolvem a existência de alunos praticantes de religiões afrobrasileiras na escola são inúmeras, as quais surgem das mais diversas fontes e que, inegavelmente, precisam ser combatidas e, em alguns casos, reavaliadas. (Caputo, 2012; Araújo, 2017). De maneira rápida e resumida, é possível citar, por exemplo, o respeito aos rituais das religiões evangélica, católica ou qualquer outra, quando algum dogma exige flexibilização das normas escolares, mas que nem sempre é aplicada quando a justificativa baseia-se em algum valor das religiões de descendência africana.

Quanto ao ensino religioso diante desse contexto, percebe-se que os princípios estabelecidos para justificar a disciplina na escola, que seria a apresentação de todas as religiões, promovendo a harmonia, conhecimento e aceitação de todas as culturas, não é cumprido. Além disso, observa-se também a inexistência do respeito a laicidade nos planos pedagógicos apresentados nas escolas, haja vista que pela forma como a própria disciplina surgiu e foi cultivada por muitas épocas, em muitos aspectos o ensino religioso ainda é confundido com “ensino da religião católica” (Caputo, 2012; Araújo, 2017).

CAPÍTULO II – REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS E SEUS PROFISSIONAIS PROFESSORES

A educação é uma força libertadora, e na nossa idade é também uma força democratizante, atravessando as barreiras das classes sociais, suavizando as desigualdades impostas pelo nascimento e outras circunstâncias.

Indira Gandhi

Diante de todos os preconceitos, abusos e qualquer tipo de equívoco de posturas manifestadas pelos membros da sociedade, a educação sempre figurará como ferramenta de maior potencial para proporcionar o acesso ao conhecimento necessário para que as violências possam ser superadas. Isso ocorre por diversos motivos, seja pela convivência com a diversidade, pela educação a partir dos direitos humanos e deveres civis, ou pela formação de novos pensamentos críticos que compreendam a inadmissibilidade de algumas condutas na sociedade contemporânea. Em qualquer uma dessas hipóteses, inegavelmente a educação é indispensável para que os cidadãos sejam (re)educados.

Assim, a seção adiante promove a análise sobre o surgimento e referenciais dos cursos de ciências da religião no país, bem como a formação dos futuros profissionais da disciplina de ensino religioso, com o objetivo de compreender a história cronológica e os princípios que formaram e orientaram o desenvolvimento do curso, colaborando com a compreensão do universo real das práticas escolares adotadas na referida disciplina.

Dessa forma, são analisados os primeiros referenciais que regulamentaram a criação e implementação do curso de ciência das religiões nas universidades do país, analisando em seguida as diretrizes gerais que orientam a formação dos profissionais e as diretrizes pedagógicas indicadas para a disciplina religiosa na escola, de modo a permitir uma análise comparativa posterior entre os referenciais gerais e as práticas aplicadas no município de João Pessoa.

2.1 REGULAMENTAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIA DAS RELIGIÕES: BREVE HISTÓRICO

À medida que a sociedade foi se desenvolvendo em sua pluralidade, reunindo

características culturais de povos diferentes, que se consolidaram também em regiões diferentes do nosso país, os movimentos pela igualdade e respeito a cidadania dos indivíduos e da sua cultura se destacaram no processo social evolutivo. Nesse universo, embora atualmente ainda seja possível observar um elo sólido e de bastante influência entre as instituições religiosas e o Estado, a promoção da cidadania tem conquistado espaços de destaque, pondo os cidadãos em posição legítima de fiscalizadores dos espaços e instituições, bem como autores da exigência de direitos igualitários gerais a serem respeitados (Usarski, 2013).

É possível afirmar que o curso de ciência das religiões foi planejado e desenvolvido sob essa perspectiva, de incluir a diversidade e promover o respeito e a cidadania, formando profissionais intelectualmente capacitados para abordarem os aspectos da pluralidade religiosa do país de maneira impessoal, apresentando aos alunos os saberes acumulados pelas religiões ao longo da história da humanidade, associando passado e presente e as perspectivas que constroem as projeções para o futuro, com características de natureza evolutiva ou estacionária. A partir do conhecimento e convivência dos alunos com essa multiculturalidade, busca-se promover os direitos humanos, baseando-se, principalmente, no respeito, cidadania e dignidade (Usarski, 2019).

A trajetória histórica da Ciência da Religião no Brasil possui grande aproximação com a teologia, possuindo perspectivas conjuntas até determinado limite e que se desenvolvem há aproximadamente 50 anos desde as discussões iniciais sobre o tema e o surgimento dos primeiros programas de pós-graduação a partir do início da década de 1970 (Pinto, 2003).

Ao longo desse processo de descoberta e consolidação da Ciência da Religião e sua parcial separação da teologia, diversos debates epistemológicos se desenvolveram em busca de compreender a natureza dos estudos da religião, suas especificidades e problemáticas (Usarski, 2013).

Por isso, é justo citar que essas discussões epistemológicas são essenciais para que essa área de conhecimento aprimore cada vez mais seus propósitos e os aspectos que ainda exigem investigações mais aprofundadas, de modo a oferecer a maior contribuição possível ao conhecimento social sobre a multiculturalidade das religiões, bem como direitos pessoais e coletivos a ela relacionados (Sampaio, 2019).

Tais discussões epistemológicas, que constroem a análise da religião de

maneira interna e externa, compreendendo-a dentro do seu grupo e também em sua relação com a sociedade, foram determinantes também para a associação do tema com outras áreas das disciplinas das humanidades (Usarski, 2013).

Sampaio (2019) defende que a consolidação da área depende exatamente do “espírito de movimento” das pessoas, ou seja, dos pesquisadores, para que explorem áreas e perspectivas diferentes, que em algum ponto da análise, tornarão a se conectar.

De maneira geral, em sua trajetória histórica, a ciência da religião se divide, em perspectiva tradicional e de acordo com a proposta de Wach (1924), entre religiões comparadas ou ciência da religião sistemática, e a história das religiões e ou ciência da religião empírica. No entanto, há pouco mais de 30 anos, as pesquisas da época vem considerando a existência de uma terceira subdisciplina, denominada de ciência da religião aplicada ou ciência prática da religião, a qual se propõe a refletir sobre as contribuições mais pragmáticas e diretas do tema para a sociedade, em áreas como a política e educação, por exemplo (MEC, 2019).

Desde 1914, Raimundo Farias Brito já adotava e citava em seus escritos o termo “ciência das religiões”, além dos nomes daqueles que considerava fundadores dessa ciência: Max Müller, Tiele e Chantepie de la Saussaye. No entanto, a existência institucional da ciência da religião ocorreu apenas em 27 de junho de 1969, quando foi criado o Colegiado de Ciências das Religiões da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o qual posteriormente viria a ser tornar um departamento e em seguida um curso de graduação em formato bacharelado, intitulado “Ciência das Religiões”, formando poucos estudantes e interrompendo suas atividades algum tempo depois (Usarski, 2019).

Atualmente, existem 51 cursos de graduação na área oferecidos no país, entre iniciados, não iniciados e extintos, os quais foram reconhecidos pelo MEC e funcionam(ram) em modalidade presencial e a distância e adotam(ram) diferentes nomenclaturas, entre Ciências da Religião, Ciências das Religiões e Ciência da Religião. Todavia, julga-se pertinente citar que, atualmente, encontram-se 26 cursos ativos de graduação na área. Entre eles, 24 são de licenciatura.

Nesse universo, 7 cursos são disponibilizados em IES na e para a Paraíba, sendo eles: Licenciatura em Ciência da Religião na Unisanta, oferecendo 2.500 vagas, mas ainda não iniciado; Licenciatura em Ciências da Religião na Claretiano, com 300 vagas a distância e ainda não iniciado, na Uninter, oferecendo 1000 vagas

a distância desde 2018, Unicap, com 200 vagas a distância oferecidas desde 2020 e na UFPB, em formato presencial, oferecendo 50 vagas desde 2009; e Licenciatura em Ciências das Religiões a distância, na UNIESP, oferecendo 500 vagas, mas ainda não iniciado, e Bacharelado em Ciências das Religiões na UFPB, na modalidade presencial, também oferecendo 50 vagas desde 2009.

O Quadro 1 apresenta as principais informações relacionadas aos cursos distribuídos pelo país, a partir dos registros disponibilizados na plataforma oficial do MEC sobre os cursos oferecidos em IES do país.

Quadro 1 – Cursos de Ciência(s) da Religião(ões) existentes no país e principais informações.

IES*	NOME	GRAU/ MODALIDADE	VAGAS ANUAIS	STATUS
Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Ciências da Religião	Licenciatura - Presencial	100	Iniciado em 06/01/1997
Universidade do Estado do Para (UEPA)	Ciências da Religião	Licenciatura - Presencial	100	Iniciado em 04/10/2001
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	Ciências da Religião	Licenciatura - Presencial	46	Iniciado em 22/02/2002
Claretiano - Centro Universitário	Ciências da Religião	Bacharelado – À distância	700	Iniciado em 01/02/2006 – Extinto
Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES)	Ciências da Religião	Bacharelado – Presencial	80	Iniciado em 02/02/2006 – Em extinção
Universidade Estadual do Maranhão (UEM)	Ciências da Religião	Licenciatura – À distância	-	Iniciado em 03/10/2006 – Extinto
Universidade Estadual De Montes Claros (UNIMONTES)	Ciências da Religião	Licenciatura - Presencial	35	Iniciado em 01/02/2007
Centro Universitário Municipal de São José (USJ)	Ciências da Religião	Licenciatura - Presencial	80	Iniciado em 01/02/2008
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Ciências da Religião	Licenciatura - Presencial	50	Iniciado em 13/04/2009
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Ciências das Religiões	Bacharelado - Presencial	50	Iniciado em 13/04/2009

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESTE)	Ciências da Religião	Licenciatura - Presencial	40	Iniciado em 01/11/2009 – Extinto
Faculdade São Bento do Rio De Janeiro (FSB/RJ)	Ciências da Religião	Bacharelado - Presencial	120	Iniciado em 07/02/2011 – Em extinção
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Ciências da Religião	Licenciatura – Presencial	50	Iniciado em 26/09/2011
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Ciências das Religiões	Bacharelado - Presencial	50	Iniciado em 05/03/2012
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Ciência da Religião	Bacharelado - Presencial	20	Iniciado em 05/03/2012
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Ciência da Religião	Licenciatura - Presencial	20	Iniciado em 05/03/2012
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Ciência da Religião	Licenciatura - Presencial	90	Iniciado em 19/01/2015
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Ciências da Religião	Licenciatura – A distância	150	Iniciado em 06/03/2017
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Ciências da Religião	Licenciatura – A distância	200	Iniciado em 26/02/2018
Centro Universitário Internacional (UNINTER)	Ciências da Religião	Licenciatura – A distância	1000	Iniciado em 09/04/2018
Centro Universitário Cidade Verde (UniCV)	Ciências da Religião	Licenciatura – A distância	300	Iniciado em 18/02/2019
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Ciências da Religião	Licenciatura - Presencial	40	Iniciado em 01/08/2019 – Em extinção
Fac. B.N. de Cien. Teo., Sociais e Biotec.	Ciências da Religião	Licenciatura - Presencial	200	Iniciado em 15/05/2019
Faculdade Unida de Vitória	Ciência das Religiões	Licenciatura – A distância	1000	Iniciado em 11/02/2020
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	Ciências da Religião	Licenciatura – A distância	280	Iniciado em 02/03/2020
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)	Ciências da Religião – Ensino Religioso	Licenciatura – A distância	200	Iniciado em 24/08/2020

Centro Universitário de Ensino, Ciência e Tecnologia do Paraná (UNIENSINO)	Ciências da Religião	Licenciatura – A distância	50	Iniciado em 26/11/2020
Centro Universitário ETEP	Ciências da Religião	Licenciatura – A distância	500	Iniciado em 03/02/2021
Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)	Ciências da Religião – Ensino Religioso	Licenciatura - Presencial	40	Iniciado em 23/08/2021
Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Ciências da Religião	Licenciatura - Presencial	160	Iniciado em 24/08/2021
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)	Ciências da Religião	Licenciatura - Presencial	80	Iniciado em 26/08/2021
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	Ciências da Religião	Licenciatura - Presencial	40	Iniciado em 14/11/2021
Faculdades EST	Ciências da Religião	Licenciatura – A distância	100	Iniciado em 10/06/2022
Universidade do Contestado (UNC)	Ciência da Religião	Licenciatura - Presencial	40	Não iniciado
Universidade Santa Cecília (UNISANTA)	Ciência da Religião	Licenciatura – A distância	2.500	Não iniciado
Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)	Ciência da Religião	Licenciatura – A distância	1000	Não iniciado
Centro Universitário Ingá (UNINGÁ)	Ciência da Religião	Licenciatura – A distância	300	Não iniciado
Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)	Ciência da Religião	Licenciatura – A distância	600	Não iniciado
Claretiano - Centro Universitário	Ciências da Religião	Licenciatura – A distância	300	Não iniciado/ Extinto
Centro Universitário Sagrado Coração	Ciências da Religião	Licenciatura – A distância	400	Não iniciado
Centro Universitário Ítalo – Brasileiro	Ciências da Religião	Licenciatura – Presencial	100	Não iniciado
Centro Universitário Ítalo – Brasileiro	Ciências da Religião	Licenciatura – A distância	100	Não iniciado
Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli	Ciências da Religião	Licenciatura – A distância	5000	Não iniciado

Universidade Estadual De Montes Claros (UNIMONTES)	Ciências da Religião	Licenciatura – A distância	100	Não iniciado/ Em extinção
Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Unopar de Niterói (UNIAN-RJ)	Ciências da Religião	Licenciatura – A distância	2000	Não iniciado
Universidade Federal de Lavras (UFLA)	Ciências da Religião	Licenciatura – Presencial	60	Não iniciado/ Extinto
Universidade Anhanguera (UNIDERP)	Ciências da Religião	Licenciatura – A distância	2000	Não iniciado
Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Unopar de Campo Grande	Ciências da Religião	Licenciatura – A distância	2000	Não iniciado
Centro Universitário Facvest (UNIFACVEST)	Ciências da Religião	Licenciatura – Presencial	60	Não iniciado
Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Ciências da Religião	Licenciatura – Presencial	40	Não iniciado
Centro Universitário UNIESP	Ciências das Religiões	Licenciatura – A distância	500	Não iniciado

Fonte: e-MEC, 2023.

* Instituição de Ensino Superior

** As IES em negrito oferecem o curso na Paraíba

Ao fim dos anos 1970, os primeiros programas de pós-graduação na área foram surgindo no país, oferecendo especializações *lato sensu*, mestrados e, algum tempo depois, também doutorados. Os primeiros cursos de mestrado na área do país foram oferecidos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1978 e pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) em 1979, ambos com abordagens confessionais cristãs, católica e metodista (MEC, 2019).

As Ciências da Religião e Teologia foram reconhecidas como área autônoma apenas em 2016, com o código 44, determinado pela Portaria nº 174/2016 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 13 de outubro de 2016. Em 2017, o Boletim de Serviços/CAPES – Edição Especial nº 1, publicou a redesignação dos programas (MEC, 2019).

De acordo com as orientações do referido documento, os programas de pós-graduação e naturalmente as abordagens de desenvolvimento de pesquisas em

Ciências da Religião e Teologia estão organizadas principalmente de acordo com 8 subáreas, a saber: Epistemologia das ciências da religião, teologia fundamental-sistemática, ciências empíricas da religião, história das teologias e religiões, ciência da religião aplicada, teologia prática, ciências da linguagem religiosa e tradições e escrituras sagradas (MEC, 2019).

Cada uma dessas áreas investiga temas diferentes, com abordagens próprias, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Árvore do conhecimento das subáreas dos programas de Ciências da Religião.

SUBÁREA	TEMAS CORRELATOS
Epistemologia das Ciências da Religião	Reflexão teórico-metodológica ou metateórica; abordagens filosóficas sobre o conceito/definição de religião ou sua negação; psicologia da religião e fenomenologia da religião – em sentido sistemático.
Ciências Empíricas da Religião	Fenômenos religiosos, espiritualidades, tradições de sabedoria ou filosofias de vida no “campo”; disciplinas “... da religião”, em diálogo com teorias e métodos de outras ciências constituídas: Sociologia..., Antropologia..., Psicologia..., História..., Geografia ..., Fenomenologia.... – em sentido descritivo.
Ciência da Religião Aplicada	Religião e espaço público, política, ética, saúde, ecologia, culturas; temas associados à diversidade, respeito e tolerância; diálogo inter-religioso; educação e religião
Ciências da Linguagem Religiosa	Métodos e fontes para o estudo das religiões, espiritualidades ou tradições de sabedoria, de suas línguas naturais, de seu vocabulário e gramática; relações entre linguagem religiosa, linguagem artístico-literária e linguagem em geral
Teologia Fundamental Sistemática	Fundamentação da teologia e seu desenvolvimento coerente (sistemático); exposição do dogma (aspecto querigmático); defesa ou clarificação atualizada das doutrinas religiosas, espiritualidades, tradições de sabedoria específicas à tradição (aspecto apologético); teologia política, teologia filosófica; filosofia da religião
História das Teologias e Religiões	Estudo histórico de ideias e doutrinas religiosas, espiritualidades, tradições de sabedoria (história intelectual), de sua(s) expressão(ões) ou arraigamento sociocultural.

Teologia Prática	Psicologia pastoral, teologia e saúde, ecoteologia, fé e política, homilética, relação entre teologia/culto/práxis, missão e inculturação, inclusão e direitos humanos, teologia e sociedade, ação, experiência e conhecimento prático, educação na respectiva tradição.
Tradições e Escrituras sagradas	Escrituras sagradas e relatos da tradição oral das diversas tradições religiosas, espiritualidades, tradições de sabedoria.

Fonte: MEC, 2019.

Dessa forma, os programas são incentivados a se organizarem de acordo com as subáreas indicadas acima, tendo tais abordagens como referência para definirem suas áreas de concentração, linhas de pesquisa/atuação, objetivos e perfil do egresso, projetos de pesquisa, produção intelectual e componentes curriculares a serem adotados.

No entanto, mesmo existindo há aproximadamente 51 anos, até 2016 os Programas de Pós-Graduação (PPG) da área de Ciências da Religião e Teologia faziam parte da extinta área Filosofia/Teologia: subcomissão Teologia. A Portaria nº 174/2016 foi responsável pela criação das áreas de Filosofia e de Teologia, as quais foram posteriormente renomeadas como Ciências da Religião e Teologia (Sampaio, 2019).

Essa área concentra-se no desenvolvimento de pesquisas e investigações de natureza multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, abrangendo cursos de Mestrado e Doutorado nas modalidades acadêmica e profissional em Ciências da Religião e Teologia, que são denominadas de acordo com os princípios teórico-metodológicos referentes as duas disciplinas principais a ela relacionadas (Sampaio, 2019).

Em 2017, a área de Ciência da Religião e Teologia oferecia 21 programas de pós-graduação, entre os quais 8 eram de Ciências da Religião, 2 eram de Ciência da Religião, 2 eram de Ciências das Religiões e 9 eram em Teologia. Destes, 18 programas eram direcionados a modalidade acadêmica e 3 a modalidade profissional. Ao total, os referidos programas possuem 33 cursos, sendo 18 mestrados acadêmicos (ME), 3 mestrados profissionais (MP) e 12 doutorados (DO) (MEC, 2019).

A distribuição dos cursos pode ser verificada em todas as regiões do país, ainda que as regiões Norte e Centro Oeste possuam apenas um programa cada. A

região Nordeste, por sua vez, possui 4 programas. E a maior concentração verifica-se nas regiões Sudeste e Sul, que possuem 10 e 5 programas, respectivamente (MEC, 2019).

Esse crescimento da área com o consequente aumento de programas e cursos oferecidos na área da Ciências da Religião ocorre de maneira gradual e, aparentemente equilibrada. No entanto, é necessário reconhecer que após o ano 2000 observa-se um aumento expressivo nos cursos, havendo surgido quatorze novos programas, o que representou um aumento de 67% (MEC, 2019).

Considerando ainda os dados produzidos e disponibilizados pelo Relatório de Avaliação Quadrienal 2017, até o referido ano o corpo docente e discente dos cursos possuíam 388 docentes e 3.238 discentes vinculados à Área de Ciências da Religião e Teologia (MEC, 2019).

2.2 DIRETRIZES GERAIS DOS CURSOS DE CIÊNCIA DAS RELIGIÕES E A FORMAÇÃO DOS SEUS PROFISSIONAIS PROFESSORES

A ciência da religião como disciplina acadêmica e como curso de graduação de nível superior tem uma origem em que podem ser apontados princípios e finalidades comuns, idealizadas a partir dos anseios da sociedade moderna europeia durante o século XIX, em associação e contemporaneamente ao processo de formação de outras ciências que atualmente integram as ciências humanas, como a sociologia, a história, a psicologia, e outras. De maneira comum, todas essas áreas de conhecimento se desenvolveram sobre o alicerce dos conhecimentos científicos baseados nas ciências naturais, os quais possuíam bastante credibilidade no período referido (Stern, 2020).

No entanto, como todos os processos de desenvolvimento do conhecimento envolvendo conceitos e perspectivas multiculturais, as ciências das religiões também enfrentaram obstáculos para o seu livre desenvolvimento, haja vista envolver um objeto complexo de crenças pessoais e fenômenos subjetivos e empíricos, que tem sua legitimidade associada ao posicionamento social e influências de organização (Costa, 2019).

Por isso, a religião como formação de uma ciência, especialmente nos territórios americanos norte, central e latino, entre os quais se incluem o Brasil, provoca movimentos e ativimos sociais baseados em referenciais religiosos, nos

quais, por vezes, tendem a prevalecer aqueles com maior número de adeptos, criando uma cultura dominante que não é considerada ideal diante do contexto e conceito original de diversidade (Cavallin, 2021).

Sob essa perspectiva, ainda que seja necessário admitir que o catolicismo se enfraqueceu ao longo do tempo diante da sua influência social e também de relação, com o Estado, os evangélicos se incluíram nesse universo como importantes protagonistas na atualidade, possuindo um número significativo de adeptos, os quais também disseminam suas crenças na sociedade como conhecimento preponderantemente legítimo, continuando a oprimir e/ou desacreditar outras formas de crença, que, em muitos casos, são colocadas em posições discriminatórias, gerando um processo negativo de opressão e criminalização dos seus costumes (Costa; Stern, 2017).

Esse combate em busca da posição de dominação entre as religiões faz com que a compreensão sobre a importância do conhecimento diversificado se torne essencial, sobre o qual a ciência da religião busca cumprir o papel de unificador dos conhecimentos, demonstrando a participação histórica e a importância e influência social de cada uma dessas culturas, sem a relativização de julgamentos de valor sobre cada prática, analisando-os apenas como processos sociais (Costa; Stern, 2017).

Assim, o conceito de ciência da religião em perspectiva social e acadêmica pode ser definido como um fundamento da ciência humana que se concentra no conhecimento da produção religiosa diante de um fenômeno estritamente humano, sem necessariamente analisar de maneira crítica os referenciais extra-humanos ou metaempíricos para justificar sua cientificidade, haja vista que tal perspectiva comprometeria, até mesmo, o fundamento dessa área de pesquisa e conhecimento (Stern, 2020).

A literatura sobre o tema apresenta Max Müller (1823 – 1900) como um dos fundadores dessa área do conhecimento, o qual lançou em 1870 uma das obras fundantes intitulada de “Lectures on the Science of Religion”, a qual foi posteriormente publicada com o título de “Introduction to the Science of Religion”, que em tradução livre significa “Introdução à Ciência da religião” (Müller [1873, 1882], 2020).

Desde o referido escrito, Max Müller buscou demonstrar que o objeto de investigação da ciência da religião possui um sentido geral, o qual não deve, em nenhuma hipótese, apresentar perspectivas pessoais de legitimação ou não dos

conhecimentos culturais de cada segmento. Dessa forma, os conhecimentos produzidos devem ser caracterizados por uma apresentação externa e imparcial, logo, científica. Por isso, cada religião deve ser estudada e comparada a partir de uma ótica empírica de compreensão da sua materialidade no tempo e espaço em que está inserido, considerando ainda os processos de sua formação a partir dos contextos e interrelações religiosas que fazem parte da sua formação (Cavallin, 2021).

De maneira compatível com as percepções apresentadas por Müller, Joachim Ernest Adolphe Felix Wach (1898-1955) afirma que a ciência da religião tem como objetivo geral o estudo sistemático e empírico sobre as religiões de todos os tempos e lugares, a partir de uma análise baseada nos paradigmas científicos clássicos propostos para as pesquisas e adotados por todo o mundo (Wach, 2018).

O paradigma metateórico defendido por Wach constitui a estrutura de referência da disciplina e da ciência da religião de maneira geral, como área de pesquisa e conhecimento, organizando-se basicamente em duas vertentes que ao tempo que são distintas, se complementam. A primeira vertente é a empírica, a qual se dedica a pesquisar e compreender o processo de desenvolvimento das religiões, as características que as compõem e os acontecimentos que as fizeram surgir (Stern, 2020).

A vertente seguinte é a histórica, mas que não se confunde com o conceito de história adotado pela disciplina, pois não assume como objeto primário a própria religião, como o faz a ciência da religião de maneira geral, mas busca discutir e compreender as religiões que ainda estão presentes na sociedade, seus espaços, processos e representação social

Sobre essa perspectiva histórica de estudo da ciência da religião, convém apresentar a explicação de Greschat (2005):

Não se trata de uma espécie de arqueologia, embora possa ser praticada de maneira semelhante, como aconteceu durante muito tempo. Todavia, atualmente a “história da religião” ocupa-se mais frequentemente com o presente e com religiões vivas do que com o passado e com religiões extintas (Greschat, 2005, pp. 47-48).

O autor defende que a vertente histórica dos estudos em ciência das religiões busca compreendê-las de maneira longitudinal, a partir de um objeto de estudo

religioso que tem analisado dois pontos sobre sua continuidade histórica e geográfica.

Logo, percebe-se que o estudo, seja ele empírico ou histórico, sobre a ciência das religiões não se interessa especificamente na produção de uma reconstituição histórica sobre a trajetória de cada religião, principalmente quando trata-se das que já estão extintas entre os hábitos da sociedade, mas que, no entanto, não são completamente excluídas dos estudos.

Todavia, o real interesse dessa área de pesquisa se concentra nas religiões ainda presentes na sociedade e seus processos de maneira geral, o que naturalmente inclui as conexões com outras religiões e crenças e as influências de umas sobre as outras, que também podem envolver processos históricos, priorizando a incorporação e compreensão sobre suas narrativas, crenças, objetos, rituais, entre outras características e aspectos (Stern, 2020).

Esse processo de investigação e compreensão das religiões reconhece que o foco nas religiões ainda presentes na sociedade sempre irá se comunicar com acontecimentos do passado e a existência de religiões que já não são mais praticadas, pois, por vezes, a análise sobre sua origem é essencial para compreender o desenvolvimento contínuo histórico e espacial que marca o desenvolvimento religioso da humanidade (Costa, 2019).

Sobre esse processo de análise e compreensão, Greschat (2005) esclarece:

Eles também examinam a tensão entre aquilo que um objeto religioso pretende apresentar e o que realmente é. Querem investigar os efeitos de fatos religiosos singulares sobre a totalidade do seu sistema religioso e sobre uma cultura, e comparam o objeto em questão com uma roda em que uma engrenagem ou com um indivíduo que pertence a uma família. Além disso, estudam o impacto da religião em adeptos individuais e em grupo de fieis (Greschat, 2005, p. 47).

O estudo da ciência das religiões e os conhecimentos por ela produzidos não se concentram em descrever um fato religioso ou o percurso que determinada religião cumpriu ao longo da história, ainda que estas sejam informações úteis e complementares. O propósito principal se verifica na compreensão sobre os impactos que os objetos e fatos religiosos produzem em grupos e na sociedade diante de uma realidade empírica, seja ela interna ou externa, envolvendo os próprios grupos, comunidades, cultura e toda a sociedade (Cavallin, 2021).

Como disciplina ou área acadêmica de estudo, a perspectiva dos conhecimentos sobre a ciência das religiões a partir da vertente empírica e histórica deu origem ao surgimento de teorias sobre a ciência da religião aplicada (CPR) como uma área nova de análise dessa ciência (Stern, 2020).

Os idealizadores dessa nova perspectiva foram o alemão Udo Tworuschka e o brasileiro Matheus Costa. Tworuschka e Klöcker são os responsáveis pela organização da primeira obra sobre o tema, em 2008, que reúne a percepção de vários autores e foi originalmente intitulado de “Praktische Religionswissenschaft. Ein Handbuch für Studium von Beruf”, traduzido como “Ciência da Religião Prática. Um manual para estudo da profissão” (Tworuschka; Klöcker, 2008).

A referida obra reúne informações e perspectivas sobre os fundamentos teórico-metodológicos, pesquisas e campos de atuação profissional da ciência prática da religião, termo utilizado pelos autores que destacam as contribuições que a ciência da religião pode oferecer para uma educação humanitária e formas de comunicação e convivência harmônicas na sociedade.

Dessa forma, Tworuschka resume (2018, p. 46), “A CPR não explica apenas realidades presentes repletas de problemas “religiosos” (componente descritivo), mas é norteada pela intenção de criação de uma realidade melhor e emancipada (componente normativo)”. Logo, pode-se afirmar que o autor acredita que a ciência prática da religião é capaz de incidir sobre a realidade a partir dos conhecimentos produzidos pela ciência das religiões, colaborando com a formação intelectual dos indivíduos e futuros profissionais da área, mas também oferecendo a sociedade informações capazes de pacificar, humanizar e conciliar a relação entre as diferentes crenças e a sociedade em geral.

Costa (2019) é um dos defensores da relação positiva entre os conhecimentos teóricos produzidos pelas pesquisas em ciência das religiões e a aplicação prática desses conhecimentos por meio da atuação dos profissionais da área. Na construção da sua tese, intitulada de “A Ciência da Religião Aplicada como 3º ramo da Religionswissenschaft: História, análises e propostas de atuação profissional”, o autor busca fundamentar de maneira científica, apresentando propostas de aplicação da ciência da religião a partir de propósitos profissionais aplicáveis para a educação, saúde e política, conciliando suas perspectivas com os propósitos construídos pelos idealizadores da CPR.

No entanto, considerando que tais perspectivas são surgidas em 2008, é

possível afirmar que os debates sobre a ciência da religião aplicada é consideravelmente recente, pois originalmente essa ciência foi abordada como área de referência ou teórica, não vislumbrando-se sua aplicabilidade ou colaborações que pudessem oferecer como área independente de estudo e participação social (Costa; Stern, 2017).

O Brasil desenvolveu sua relação de conhecimento, pesquisa e definição dos parâmetros referentes a Ciência da Religião a partir da Teologia, o que aconteceu em praticamente todos os países do mundo. A esse respeito, é essencial que se reconheça que a Teologia representa a porta de entrada e principal referência de conhecimentos que permitiram que os debates sobre a(s) religião(ões) fossem inseridos na sociedade e associados as ciências humanas, viabilizando o debate inclusive na educação, para que, futuramente, houvesse base suficiente para o surgimento de Ciências da Religião (Gross, 2012).

Convém citar ainda que desde seu surgimento como área de pesquisa e formação, o objetivo principal e original dos cursos de graduação em Ciências da Religião, especialmente os de licenciatura, buscavam formar professores para lecionar a disciplina de Ensino Religioso nos espaços escolares. Todavia, em 1974 o governo federal vetou a proposta apresentada com tal finalidade, pois não concordava que essa fosse a formação adequada para docentes de religião da educação básicas nas escolas públicas (Costa; Stern, 2017).

Além disso, é importante destacar que o desenvolvimento do conhecimento na área de Ciências da Religião não tem como foco a pesquisa sobre a religião ou Ensino Religioso. Por isso, essa área do conhecimento se desenvolveu de maneira peculiar quando comparada a outras ciências, tendo oferecido, na área da educação, primeiramente cursos de pós-graduação em Ciências da Religião, em nível de mestrado e doutorado, majoritariamente em instituições confessionais e nessa modalidade (Stern, 2020).

A perspectiva de que a formação em Ciências da Religião era a área indicada para os docentes de Ensino Religioso só tornou a ser debatida aproximadamente na década de 1990, e só começou a ser consolidada a partir de 2006, após o 9º Seminário Nacional de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso, realizado pelo FONAPER em parceria com a PUCSP. Essa concepção reflete no aumento das discussões epistemológicas e acadêmicas sobre o tema e no notável crescimento no oferecimento de cursos de licenciatura em Ciências da Religião (Costa; Stern, 2017).

Assim, atualmente acredita-se que a Ciências da Religião é, de fato, a ferramenta mais pertinente para formar profissionais capacitados para abordar o tema em sala de aula, respeitando a laicidade do estado nas discussões sobre o tema, evitando abordagens reducionistas como posturas apologéticas e proselitistas, pautando-se apenas em referenciais acadêmicos e científicos. Nessa perspectiva do conhecimento e ciência, a religião não é mais tratada e discutida sob uma abordagem de pregação ou crítica apaixonada, pelo menos não na educação, sendo estudada a partir de então como dimensão que é importante para constituição do humano (Costa, 2019).

Cumprir citar ainda que os debates atuais sobre o tema reconhecem a possibilidade da prática do ensino religioso a partir de três modelos básicos considerados principais: o catequético, o teológico e o da Ciência da Religião. Além disso, embora essa concepção e abordagem seja considerada relativamente recente, os cursos atuais de graduação em Ciências da Religião consideram três modelos principais na relação dessa área do conhecimento com o Ensino Religioso (Costa; Stern, 2017).

A primeira delas considera que a Ciências da Religião produz um discurso acadêmico-científico sobre a religião que deve ser transmitido aos estudantes, adotando como base seus interesses, desenvolvimento cognitivo e contexto-histórico-social em que estão inseridos. O segundo modelo considera que a partir das críticas ao purismo científico, as tradições religiosas são interpretadas como fontes e formas de conhecimento, de modo que essa área da ciência oferecer funções práticas como a promoção da diversidade, o respeito e o diálogo entre culturas religiosas diferentes. E, por fim, o último modelo trata sobre os especialistas em educação que aprofundam-se nas Ciências da Religião para compreender os referenciais *ad hoc*, com o objetivo de contribuir com as preocupações eminentemente pedagógicas de abordar o conteúdo religiões nas instituições escolares (Costa; Stern, 2017).

Dessa forma, na formação dos profissionais que serão futuros docentes da disciplina de ensino religioso nas escolas do país, os cursos oferecidos devem se orientar por objetivos como a viabilização aos docentes do conhecimento sobre os elementos básicos que constituem o fenômeno religioso, a partir da experiência dos alunos; compartilhando de maneira expositiva e analítica a representação das tradições religiosas na sociedade e na cultura, contribuindo com a compreensão

sobre as diferenças e semelhanças entre tais tradições, bem como seus valores éticos e práticas morais. A religião também deve ser apresentada como uma referência na vida dos sujeitos, a qual condiciona sua postura social e política. Deve ser pensada também a partir da problemática metodológica, curricular e legal do Ensino Religioso. E, por fim, os cursos devem contribuir com a compreensão sobre os processos de constituição, identificação e interação das denominações religiosas em seus diferentes contextos (Cavallin, 2021).

A preparação e capacitação específica para lecionar a disciplina de Ensino Religioso é a principal preocupação para os cursos de formação em Ciências da Religião, principalmente a partir do reconhecimento da escassez de materiais científicos de pesquisa sobre o tema e que sejam academicamente qualificadas. Por isso, Soares (2009) já indicava que os cursos deveriam contemplar as grandes temáticas, abordando-as de maneira específica com a formação para a futura docência na disciplina de Ensino Religioso.

Essa perspectiva significa construir no profissional em formação o caráter de compreensão do fenômeno religioso de maneira não confessional, pois essa área do conhecimento e pesquisa não pertence a nenhum tipo de “teologia”, sua base epistemológica é a Ciência da Religião. Essa forma de análise permite uma análise diacrônica e sincrônica do fenômeno religioso, envolvendo o aprofundamento das questões que envolvem profundamente a experiência e as expressões religiosas, além da exposição panorâmica das tradições religiosas e suas correlações socioculturais (Cavallin, 2021).

Essa proposta defende uma abordagem multifacetada que adota conhecimentos e/ou perspectivas provenientes da fenomenologia, história, sociologia, antropologia, e psicologia da religião, ao tempo que analisa todos esses temas referenciados pela educação. Ademais, reforça também que a Ciências da Religião produz e oferece conhecimentos que favorecem o respeito, o diálogo e o ecumenismo entre as religiões. Dessa forma, a formação de natureza transconfessional também fortalece a perspectiva de que esses conhecimentos são importantes na formação integral de todos os indivíduos (Costa, 2019).

O domínio da Ciência da Religião pelos alunos do curso de formação de docentes para o Ensino Religioso também é discutida, sendo esse essencial para que os objetivos dessa área aplicada a educação possam ser alcançados. Tal domínio também é importante para que os preconceitos sejam superados

primeiramente pelos profissionais, para que possam construir uma discussão inclusiva e impessoal com seus alunos. Por meio dessas condutas é possível estruturar uma disciplina que tem o nome tendencioso de “ensino religioso”, mas que não deve ser confundida com o ensino de preceitos religiosos determinados ou catequéticos-doutrinários, adotando uma proposta didático-metodológica de caráter ético e civil que baseia-se na diversidade de segmentos religiosos da população, seus significados, suas histórias e seus direitos (Stern, 2020).

Deve-se preservar a essência da Ciência da Religião como área do conhecimento que busca aproximação científica com o fenômeno religioso, não necessariamente julgando as crenças religiosas. O objeto estudado e conhecido pelo pesquisador em Ciências da Religião é determinado pelos procedimentos que adota e as características que conhece ao longo da investigação. A junção desses procedimentos e conhecimentos produzidos oferecem a base para a reflexão epistemológica sobre a “ciência” que estuda a religião (Costa; Stern, 2017).

Essa pesquisa e investigação científica sobre o fenômeno da religião para a sociedade e para os sujeitos envolve também o conhecimento sobre as tensões e relação mútua entre a Filosofia, Teologia e Ciência Religião. Por isso, alguns autores veem nessa comunicação entre as áreas como a representação da multidisciplinaridade proposta para a Ciência da Religião, o que sugere-se que seja expandido até mesmo para os currículos dos cursos de teologia, para a promoção dos objetivos pertinentes a Ciência da Religião que são convenientes para todas as áreas do conhecimento e da educação (Costa; Stern, 2017).

Todas essas questões apresentadas, debatidas e também sugeridas como propostas aplicáveis, são a referência para a construção de um trajeto que deveria existir e orientar as abordagens nas principais subdisciplinas da Ciência da Religião, como a antropologia da religião, a história das religiões, a sociologia da religião e a psicologia da religião, de modo que o desenvolvimento das pesquisas e o conhecimento produzido por todas elas refletiria a inter e multidisciplinariedade desde sua origem (Cavallin, 2021).

Naturalmente, cada uma delas terá objetos específicos de investigação, reflexão e discussão, mas isso não impede que os conhecimentos possam se articular, se complementar e, até mesmo, se contrapor, fazendo com que surjam margens para novas interpretações sobre o mesmo fenômeno. Essa é a essência que busca-se construir nos profissionais da Ciência da Religião e dos futuros

docentes do Ensino Religioso, a flexibilidade da recepção a um conhecimento expansivo e sem julgamentos (Costa, 2019).

Analisar a Ciência da Religião, o Ensino Religioso e a formação dos futuros profissionais docentes dessa área envolve, inevitavelmente, a análise sobre os pontos que ainda não possuem consenso em suas interpretações ou, até mesmo, não buscam alcançá-lo, defendendo a pluralidade de interpretações e o conhecimento genuíno sobre o fenômeno como objeto principal, sem a necessidade de reflexões sobre seus significados (Cavallin, 2021).

A partir dessa perspectiva, o profissional em formação na área de Ciência da Religião terá a sua disposições diferentes modelos de Ensino Religioso, porém conhecendo sua essência, propósitos, objetos e objetivos principais. Em razão dessa flexibilidade e coerência na compreensão de todos os fenômenos religiosos de maneira igualitária, a doutrina defende que a Ciência da Religião é, indiscutivelmente, a área mais adequada para a abordagem do ensino religioso nos espaços escolares, haja vista dominar inclusive as fundamentações teóricas e metodológicas que viabilizam a aplicação dessa perspectiva de ensino (Costa; Stern, 2017).

2.3 DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA A DISCIPLINA DO ENSINO RELIGIOSO

A Constituição Federal de 1988 ficou conhecida como “Constituição cidadã” em razão de trazer em seu texto muitos direitos sociais, buscando garantir a isonomia entre todos os cidadãos, em todos os espaços e para todas as instituições. Nessa perspectiva, sobre a educação, o texto do art. 210 dispõe sobre o desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definindo que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Com a Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a demanda de definição de um currículo comum a ser complementado também foi garantida, de acordo com a previsão do art. 26 da referida norma:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser

complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Em razão de não terem sido suficientes para alcançarem os propósitos definidos pela Constituição e pela LDB para a educação, esforços conjuntos resultaram na manifestação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio da publicação do Referencial Curricular Nacional (RCN) para a Educação Infantil em 1988 e os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN), ambos de maneira fragmentada e que se direcionavam as etapas da Educação Básica (EB). Dessa forma, os PCN's para os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) foram consolidados em 1997, para os anos finais desse mesmo nível, em 1998, e para o Ensino Médio (EM), em 2000.

O RCN e os PCNs foram elaborados com o propósito de servirem como referenciais para a organização dos currículos escolares em todo o país e, diante de certo limite, também para a organização do trabalho pedagógico dos professores. Entretanto, ainda era permitido que tais conteúdos fossem complementados diante da realidade e necessidades de cada região (Junqueira; Santos, 2018).

Logo, as orientações previstas tinham caráter relativamente geral, permitindo que os sistemas de ensino básico organizassem de maneira definitiva os currículos que iriam adotar, sem necessariamente absorver de maneira plena a perspectiva de de uma base nacional comum curricular integrada, em que as aprendizagens consideradas essenciais para todos os estudantes fosse realmente assegurada. Assim, o cenário inicialmente alcançado de currículos alinhados consistiu basicamente no cumprimento de temas exigidos em avaliações internas e externas, como os abordados em processos seletivos, por exemplo (Silva; Senra, 2021).

De maneira geral, mesmo havendo referenciais gerais, os currículos continuaram sendo organizados a partir de demandas e interesses próximos e/ou imediatos de cada região, sem necessariamente preocupar-se com uma formação básica direcionada a uma aprendizagem comum a todos (Santos, 2018).

Embora tenham sido desenvolvidos com o propósito de figurarem como referência principal das diretrizes curriculares nacionais a serem seguidas em cada etapa da EB, e terem assegurado o ensino religioso como disciplina a ser desenvolvida, os PCNs não abordaram o tema, logo, permitindo que cada sistema

básico de ensino desenvolvesse seus próprios currículos em razão da ausência de orientação (Junqueira; Santos, 2018).

Associado a ausência de um referencial curricular oficial, a prática das escolas brasileiras enfrentou um período de falta de profissionais com formação direcionada especificamente para lecionar a disciplina, o que além de colocar em evidência a pertinência pedagógica e científica desse componente, ainda abriu margem para que cada sistema de ensino, ou, até mesmo as instituições, contratasse sacerdotes ou indivíduos com forte influência religiosa para promover o conteúdo, o que permitia tendencionismos a determinadas crenças, com práticas catequistas que, por vezes, ainda reforçavam visões discriminatórias contra outras crenças (Silva; Senra, 2021).

Todavia, a busca para concretizar os propósitos da BNCC ainda persistia, resultando na publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014. Além disso, também houve influência do Fórum Nacional de Educação (FNE) realizado em 2010 e 2014, os quais contribuíram para o conteúdo publicado em 2014 que trouxe a 1ª versão da BNCC que apresentava referenciais oficiais para o ensino religioso na EB (Silva; Senra, 2021).

Ao longo dos processos de definição dessas bases comuns, é possível identificar 3 versões até a concretização da versão final. Nas duas primeiras versões o ensino religioso estava entre as previsões e permitia consultas públicas e discussões sobre a abordagem do tema. No entanto, na 3ª versão o conteúdo foi excluído e só retornou ao texto em 2017, com a homologação e publicação da BNCC (Brasil, 2017).

Até a versão de 2017 a BNCC incluía apenas as etapas correspondentes ao EI e ao EF, o EM foi integrado ao documento somente em 2018, consolidando, a partir de então, a BNCC.

A BNCC cumpre o papel de orientação dos currículos a serem elaborados e desenvolvidos nas redes e sistemas de ensino público e privado, apresentando propostas pedagógicas para todas as etapas e modalidades da EB. Esse documento possui caráter normativo, definindo o conjunto orgânico e progressivos das aprendizagens consideradas essenciais para todos os alunos do país, os quais devem desenvolver determinados conhecimentos ao longo das etapas e modalidades da EB (Brasil, 2018).

Nesse referencial, a BNCC apresenta os conhecimentos, competências e

habilidades as quais se orienta que todos os alunos desenvolvam durante o processo de escolaridade básica. Essas orientações baseiam-se em princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas DCNs da EB, trazendo a BNCC como norma de contribuição para alcançar a formação integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, a qual a educação brasileira deve ser o instrumento principal da sua promoção (Junqueira; Santos, 2018).

Após a BNCC ter sido homologada em 2017, no mesmo ano foi publicada a Resolução CNE/CP nº 02/2017, a qual orientava que os referenciais mencionados deveriam ser adotados e implementados na EI e no EF.

No entanto, quanto ao ensino religioso, o art. 23 da referida Resolução definiu que o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiria o tratamento direcionado a este componente, a estabelecer se o mesmo continuaria a ser tratado como área de conhecimento ou se tornaria componente curricular da área de ciências humanas. Estabelece o art. 23 que “O CNE, mediante proposta de comissão específica, deliberará se o ensino religioso terá tratamento como área do conhecimento ou como componente curricular da área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental” (Brasil, 2017).

Posteriormente, o parecer do CEB/CNE nº 8/2019 declarou que o ensino religioso deveria receber o tratamento de componente curricular da área de ciências humanas. No entanto, diante da espera pela homologação do parecer, na prática, o ensino religioso ainda permanece figurando como uma área de conhecimento independente, inclusive com a permissão para seu oferecimento em formato confessional ou pluriconfessional nas instituições de ensino do país, mantendo a discricionariedade de cada sistema de ensino na construção das suas propostas pedagógicas (Silva; Senra, 2021).

Todavia, considerando a atual existência da formação em ciência da religião e dos propósitos que orientam o desenvolvimento do conhecimento nessa área, a formação dos professores e sua consequente inserção no sistema de ensino constituem uma alternativa promissora de modificação do cenário geral e historicamente observado sobre o ensino religioso nas escolas, pois de acordo com a ciência da religião, os conhecimentos produzidos, acumulados e sistematizados para sua prática permitem a aproximação com os fenômenos religiosos multiculturais que compõem a sociedade e suas visões seculares de mundo (Almeida, 2020).

O reconhecimento da ciência da religião como área de conhecimento referencial para a formação inicial de professores, instituída pela disposição da Resolução CNE/CP nº 5/2018, reforça para a necessidade de definição sobre o ensino religioso na proposta pedagógica das instituições de ensino, haja vista que atualmente a ciência da religião integra a área 44 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), figurando como uma das áreas pertencentes às Ciências Humanas (Stern, 2018).

Stern (2018) ainda defende que uma vez que a ciência da religião produz conhecimentos teórico-metodológicos para o ensino religioso e encontra-se estabelecido como área de formação na educação superior, cria plena viabilidade para a existência de uma disciplina independente na EB, observando os componentes curriculares gerais e áreas de conhecimentos escolares, não sendo plausível nenhuma exceção ou tratamento diferenciado imposto a disciplina de ensino religioso, pois a mesma como área autônoma de conhecimento cria um ambiente viável e propício, de grande contribuição para a formação humana e integral dos alunos.

A própria BNCC reconhece que a ciência da religião é uma área de conhecimento notável diante do desenvolvimento curricular do ensino religioso nas escolas do país, destacando ainda os conhecimentos científicos produzidos e sua extrema contribuição na formação cidadã e humana dos alunos, abordando conhecimentos e aprendizagens essenciais para todos, que se baseiam no respeito aos direitos humanos, civis, sociais e políticos (Santos, 2018).

Sobre o ensino religioso, Passos (2007) apresenta uma concepção bastante pertinente sobre sua concentração principal, ao afirmar que:

A discussão do ER não se inscreve, fundamentalmente, na esfera do debate sobre o direito ou não à religiosidade, mas do direito à educação de qualidade que prepare o cidadão para visões e opções conscientes e críticas em seus tempos e espaços (Passos, 2007, p. 77).

A maioria dos cientistas que tratam sobre a aplicação do ensino religioso na educação corroboram com essa perspectiva, defendendo que o tratamento do tema não deve ser desenvolvido a partir da consideração desta como uma área de conhecimento autônoma tal qual a sociologia, as ciências jurídicas ou a matemática, por exemplo, mas como um conhecimento que advém de conhecimentos articulados

entre todas essas áreas, que resulta em uma transposição didática que constitui a Ciência da Religião a ser aplicada no ensino religioso das escolas de ensino público fundamental e médio (Silva; Senra, 2021).

Os procedimentos também devem estar referenciados pelos princípios da laicidade do Estado, da liberdade religiosa de crença e de não crença e o rigor acadêmico na pesquisa de acordo com o objeto ao qual se propõe a investigar. No entanto, esses princípios são orientadores gerais e subjetivos, que não devem ser confundidos com abordagens de natureza não científica ou pseudocientífica para o estudo das religiões e da teologia (Almeida, 2020).

Mesmo com a existência de referenciais e princípios orientadores, o MEC e seus setores não se manifestaram de maneira clara e objetiva sobre o ensino religioso, sendo pertinente ainda esclarecer que essa manifestação deve ser construída de maneira articulada com o próprio ministério, profissionais da educação, lideranças religiosas, autoridades políticas e representantes da sociedade. Por meio dessa participação, acredita-se que seria possível estabelecer as estratégias e conteúdos referentes ao conhecimento sobre cada segmento religioso da sociedade e suas características fenomenológicas e os procedimentos pedagógicos que seria adotados para apresentar esse conhecimento aos alunos (Caputo, 2012).

Embora vislumbre-se uma dificuldade epistemológica para atingir essa articulação, tais questões permanecem presentes em pleno século 21, criando um cenário desigual, injusto, politicamente omissivo, e que se baseia em situações relativamente inaceitáveis para a contemporaneidade, pois prioriza questões sociais e pessoais em detrimento da educação e da formação dos indivíduos de acordo com princípios humanos e legais (Junqueira; Santos, 2018).

Na discussão sobre a aplicação do ensino religioso nas escolas, interesses conflitantes dos representantes religiosos e do próprio Estado se sobrepõem a questões pedagógicas e educacionais, criando um cenário denso e complexo de contraposições que prejudicam a evolução do tema nos espaços escolares. Além disso, esses embates epistemológicos associam-se ainda as dificuldades existentes nas próprias disciplinas regulares e da infraestrutura das escolas. Fortalecendo esse impasse, o STF reconheceu a possibilidade do oferecimento do ensino religioso de forma facultativa, na modalidade confessional ou pluriconfessional, que dificulta ainda mais a aplicação das propostas da Ciência da Religião na disciplina em

ambiente escolar (Silva; Senra, 2021).

Por isso, os debates que envolvem os estudos e a formação em Ciências da Religião e o ensino religioso na escola buscam encontrar alternativas para superar o impasse da abordagem confessional, de modo a perceber a disciplina como oportunidade para a construção de conhecimentos diversificados e que promovam o respeito e os direitos humanos. Busca-se também fortalecer a autonomia desses conteúdos e da própria disciplina (Almeida, 2020).

Cumprir também que para que a Ciência da Religião em sua essência possa ser realmente útil para o ensino religioso nas escolas, é indispensável que a disciplina seja desvinculada da confessionalidade. Todavia, como já apresentado em outro momento, a própria história de formação do estado brasileiro dificulta tal afastamento (Santos, 2018).

Passos (2007) apresenta três modelos os quais sugere que podem ser adotados para concretizar a aplicabilidade do ensino religioso. São eles: o modelo catequético-doutrinal, o teológicoecumênico e o da Ciência da Religião. No entanto, o próprio autor afirma que o esquema por ele sugerido não é a única tipologia possível, havendo ainda propostas apresentadas por outros autores e cientistas da área.

Esses modelos são propostas que buscam se aproximar ao máximo de mapas ideais baseados na realidade dos hábitos cotidianos dos sujeitos e da sociedade, que embora concretas, não necessariamente são genuínas. Essas tipologias servem como referência para facilitar a análise das características relacionadas as práticas que tem sido adotadas até então. Ou seja, representam tendências, e não determinações (Almeida, 2020).

Todavia, os modelos apresentados por Passos (2007) trazem os fundamentos que deveriam orientar o exercício do ensino religioso, o que faz com que se assemelhem a situações comuns na sociedade. No entanto, outros modelos são completamente viáveis a partir de uma composição dos três.

Essas percepções principais consideram esses três modelos porque acreditam que eles refletem uma visão diacrônica do ensino religioso no país, partindo do período em que o ensino da religião significava apresentar aos alunos o conhecimento sobre os mistérios cristãos, até os dias atuais, em que as instituições religiosas passaram a ser questionadas e outras formas de crença foram ganhando notabilidade (Junqueira; Santos, 2018).

Passos (2007) então apresenta os três modelos de acordo com uma ordem cronológica de surgimento ou, pelo menos, identificação histórica. Explica o autor:

O modelo catequético é o mais antigo; está relacionado, sobretudo, a contextos em que a religião gozava de hegemonia na sociedade, embora ainda sobreviva em muitas práticas atuais que continuam apostando nessa hegemonia, utilizando-se, por sua vez, de métodos modernos. Ele é seguido do modelo teológico que se constrói num esforço de diálogo com a sociedade plural e secularizada e sobre bases antropológicas. O último modelo, ainda em construção, situa-se no âmbito das Ciências da Religião e fornece referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião como disciplina autônoma e plenamente inserida nos currículos escolares. Esse visa a lançar as bases epistemológicas para o ER, deitando suas raízes e arrancando suas exigências do universo científico dentro do lugar comum das demais disciplinas ensinadas nas escolas (Passos, 2007, p. 54).

No entanto, o processo de reconhecimento da Ciência da Religião como processo que deve ser responsável ou principal referência para a construção da base epistemológica do ensino religioso ainda é bastante tímido, pois ainda enfrenta as outras práticas já consolidadas, que são influenciadas por interesses políticos das próprias entidades religiosas e pelo despreparo dos próprios gestores públicos. É por isso que os debates acadêmicos e científicos são tão importantes para a implementação dessa nova proposta, pois, pelo menos teoricamente, possuem o conhecimento necessário para colaborar com a construção das fundamentações teóricas e metodológicas para o ensino religioso (Almeida, 2020).

Ainda com o objetivo de esclarecer as características dos modelos apresentados por Passos, considerou-se necessário reproduzir o quadro construído Soares (2009) com a comparação entre eles a partir da sua estrutura e operacionalização.

Quadro 3 – Características dos modelos de ensino religioso

	CATEQUÉTICO	TEOLÓGICO	CIÊNCIA DA RELIGIÃO
Cosmovisão	Unirreligiosa	Plurireligiosa	Transreligiosa
Contexto político	Aliança igreja-Estado	Sociedade secularizada	Sociedade secularizada
Fonte	Conteúdos doutrinários	Antropologia; Teologia do pluralismo	Ciência da Religião

Método	Doutrinação	Indução	Indução
Afinidade	Escola tradicional	Escola nova	Epistemologia atual
Objetivo	Expansão das igrejas	Formação religiosa de cidadãos	Educação do cidadão
Responsabilidade	Confissões religiosas	Confissões religiosas	Comunidade científica; Estado
Riscos	Proselitismo; Intolerância	Catequese disfarçada	Neutralidade científica

Fonte: Passos, 2007 *apud* Soares, 2009.

De acordo com as características apresentadas pelo quadro, o modelo tradicional de ensino religioso utiliza como fonte a doutrina de uma igreja específica e tem como responsabilidade as confissões religiosas.

O modelo teológico, por sua vez, embora apresente maior flexibilidade na associação das visões religiosas, ainda se concentra nas igrejas e religiões cristãs, podendo ser aplicada como uma espécie de catequese disfarçada ou mais sutil. Esse modelo ainda tem a influência das lideranças religiosas, que podem opinar sobre os conteúdos a serem ministrados nas salas de aula. Por essa razão esse ainda não parece ser o modelo ideal a ser adotado para o ensino religioso nas escolas públicas.

E, por último, a ciência da religião, embora considerado o mais adequado, ainda é o que demonstra ter menor aderência entre as práticas pedagógicas nas escolas. Todavia, esse modelo tem ganhado cada vez mais destaque à medida que confere autonomia epistemológica e pedagógica ao ensino religioso. Essa autonomia refere-se principalmente as fontes científicas que constituem esse modelo.

Na prática, esse modelo se diferencia pelo oferecimento de uma disciplina que tem como referência um saber científico, ainda que sobre as religiões e seus fenômenos, conforme explica Usarski (2006).

A contribuição da Ciência da Religião consiste em possibilitar ao aluno comparações contrastantes entre sistemas de referência. Aprende-se que nenhum ser humano que tem sua língua, seus pensamentos e seus valores pode viver sem um sistema de referência. Aprende-se também que nenhum sistema de referência

pode ou deve reclamar para si validade absoluta. Com isso, desmascara-se qualquer forma de eurocentrismo como uma ilusão perigosa (Usarski 2006, p. 58-59).

O eurocentrismo citado pelo autor representa também a centralização do tema executada pela igreja católica e suas entidades, que buscaram dominar diversos segmentos da sociedade, entre eles a educação e o processo de formação dos cidadãos. Por isso, Usarski (2006, p. 58) ainda acrescenta que “enquanto teólogos [cristãos] estudam apenas a fé cristã, é tarefa dos cientistas da religião descrever, analisar e investigar as religiões universais e populares, as religiões proféticas e místicas, as religiões crescidas e fundadas no mundo inteiro”.

Deve-se esclarecer ainda que os modelos catequético e teológico defendem que os cidadãos têm o direito de obter, com o apoio do Estado, a educação religiosa que preferirem, de acordo com a fé ou crença que escolherem ou praticarem. Em contrapartida, a Ciência da Religião interpreta a religiosidade e a religião a partir de dados antropológicos e socioculturais que podem ser cultivados e fazer parte da educação geral, contribuindo com a formação dos sujeitos, submetido ao sistema de ensino que deve pautar-se pelos mesmo parâmetros adotados para as outras áreas do conhecimento que estão inseridas nos currículos das escolas (Junqueira; Santos, 2018).

No entanto, os autores são conscientes de que a adoção da Ciência da Religião não garante que os agentes responsáveis pelo ensino religioso serão neutros nas abordagens dos conteúdos didáticos que trabalharem. Essa concepção envolve o conceito de educação, que consiste em um processo em que conhecimentos e valores são transmitidos e os receptores serão incentivados a refletirem sobre eles a partir da base de conhecimentos que estão recebendo (Almeida, 2020).

Sobre esse universo, Passos (2007) ensina:

A educação geral, fundada em conhecimentos científicos e em valores, assume o dado religioso como um elemento comum às demais áreas que compõem os currículos e como um dado histórico-cultural fundamental para as finalidades éticas inerentes à ação educacional. Portanto, esse modelo não afirma o ensino da religião como uma atividade cientificamente neutra, mas, com clara intencionalidade educativa, postula a importância do conhecimento da religião para a vida ética e social dos educandos (Passos, 2007, p. 65).

Esses posicionamentos demonstram que o planejamento do ensino religioso nas escolas envolve um projeto amplo de educação, que reúne conhecimento específicos sobre os fenômenos religiosos, mas de maneira articulada com outras áreas do conhecimento e em associação ainda a princípios sociais como o respeito e outros direitos humanos (Silva; Senra, 2021).

Além da disseminação de conhecimentos verídicos, um dos propósitos dessa disciplina é a promoção e fortalecimento da cidadania plena, baseada em pressupostos educacionais, respeitando as diferentes manifestações de religiosas de maneira igualitária a todos os direitos indivíduos e coletivos dos indivíduos e grupos religiosos (Silva; Senra, 2021).

A Ciência da Religião é apresentada como base epistemológica adequada e área do conhecimento que deve ser responsável pelo ensino religioso nas escolas, haja vista que reúne o valor teórico, social, político e pedagógico do estudo da religião para a formação dos cidadãos. Essa é uma das alternativas de maior relevância para dissociar a educação e a religiosidade no espaço escolar, exigindo, para isso, formação docente adequada e aperfeiçoamento das estratégias de ensino por meio da participação da sociedade, das entidades de representação e do próprio Estado (Almeida, 2020).

CAPÍTULO III – CAMINHOS DA PESQUISA

Esta seção dedica-se a apresentar os procedimentos adotados para construção da pesquisa, bem como as etapas realizadas para formação e análise dos dados reunidos na fase de investigação de campo, associando informações obtidas a partir da perspectiva dos participantes, em comparação com a literatura, legislação e demais diretrizes de referência, bem como a análise crítica dos pesquisadores.

3.1 TIPO DE ESTUDO

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma investigação de campo, a qual é definida por Prodanov e Freitas (2013) como uma técnica que permite a inserção próxima do pesquisador no universo real o qual pretende estudar.

O método utilizado foi o exploratório-descritivo, o qual diante da inserção do pesquisador no universo onde os sujeitos da pesquisa existem, permite a construção de uma percepção sobre a habitualidade do cotidiano, descrevendo, após sua observação, as características percebidas e quais são relevantes e merecem ser investigadas, de acordo com o objetivo do estudo (Prodanov; Freitas, 2013).

Finalmente, a abordagem caracteriza-se como qualitativa, reunindo características que constituíram a referência para a construção das discussões e observações sobre o tema e o universo em que está inserido um grupo específico, buscando, dessa forma, encontrar os fatores que justificam a ocorrência de um fenômeno específico. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), as pesquisas dessa natureza dedicam-se a compreender os hábitos, costumes ou crenças de uma comunidade determinada ou parcela de sujeitos, a partir das concepções e escolhas registradas, formando assim uma conclusão sobre seus significados ou justificativas. Naturalmente, essas conclusões são formadas a partir do universo real apreendido e os parâmetros utilizados para compreender e tratar sobre o tema.

3.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, a qual possuía em 2021 população estimada de 825.796 habitantes de

acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esta é a oitava cidade mais populosa da Região Nordeste, demonstrando um ambiente abrangente e oportuno para o desenvolvimento de estudos.

A cidade foi fundada em 1585, havendo sido batizada de Cidade Real de Nossa Senhora das Neves. Posteriormente passou a se chamar Filipéia de Nossa Senhora das Neves, ambas as nomenclaturas influenciadas pela origem portuguesa e europeia dos colonizadores. É considerada a terceira cidade mais antiga do Brasil. Na segunda metade do século XVII foi renomeada de Frederikstad, figurando como umas das principais cidades da Nova Holanda, ao lado de Mauritsstad, atualmente chamada de Recife, no vizinho estado do Pernambuco.

João Pessoa é uma cidade histórica, conhecida por sua cultura e patrimônio histórico. É também conhecida como “Portal do Sol” em razão de ter a Ponta do Seixas em sua localização, que é o ponto mais oriental das Américas. Também tem o título de “segunda capital mais verde do mundo” e mais verde do Brasil, posto ter vastas áreas de preservação florestal, principalmente as pertencentes à mata atlântica, em seu território.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A população da pesquisa foi composta por 5 professores da rede de ensino municipal, vinculados ao ensino fundamental, membros de instituições públicas, os quais eram responsáveis pela disciplina de ensino religioso nas escolas das quais faziam parte.

Nas escolas municipais de João Pessoa, a organização das instituições é feita pela divisão em 9 pólos de ensino, distribuídos de acordo com a sua localização. No pólo 1 existem 13 escolas cadastradas, no pólo 2 14 escolas, 11 escolas no pólo 3, 12 escolas no pólo 4, 9 escolas no pólo 5, 13 escolas no pólo 6, 11 escolas no pólo 7, 11 escolas no pólo 8 e 7 escolas no pólo 9. A quantidade total de escolas municipais cadastradas nos 9 pólos de ensino é de 101 instituições educacionais.

A tabela 1 apresenta a divisão das escolas e quais se localizam em cada pólo.

Quadro 4 - Divisão das escolas municipais de ensino fundamental de João Pessoa por pólo

ESCOLAS	ENDEREÇO
PÓLO 1	
EMEF AFONSO PEREIRA	Rua Valdevino Lobo Mais - s/n, Cidade Verde - Mangabeira VIII
EMEF ANA CRISTINA ROLIM MACHADO	Av. Hilton Souto Maior - 555 - Água Fria
EMEF ANITA TRIGUEIRO DO VALE	Rua Emilio de Araújo Chaves - 118, Altiplano
EMEF ARUANDA	Rua Eurídice Félix Cabral - s/n - Bancários
EMEF DAVID TRINDADE	Rua José Mendonça de Araújo - 88, Mangabeira
EMEF JOÃO GADELHA DE OLIVEIRA	Rua Ivan de Assis Costa, 108, Mangabeira VII
EMEF LUIZ VAZ DE CAMÕES	Rua Josefa Taveira - s/n, Mangabeira
EMEF VIRGINIUS DA GAMA E MELO	Rua Com. Antonio S. Lima - 30, Mangabeira I
EMEF ZUMBI DOS PALMARES	Rua Rita Xavier de Oliveira - s/n, Mangabeira VI
EMEF OLIVIO RIBEIRO CAMPOS	Rua Esmeraldo G. Vieira - 195, Bancários
EMEF LIONS TAMBAÚ	Rua Francisco F. Sousa - 31, Água Fria
EMEF ANTÔNIO SANTOS COELHO	Rua Osvaldo Pessoa - s/n - Praia da Penha
EMEF ÍNDIO PIRAGIBE	Rua Beatriz Maria de Oliveira - s/n, Mangabeira
PÓLO 2	
EMEF AGOSTINHO FONSECA NETO	Rua Fernando Cunha Lima - s/n - Conjunto Bela Vista – Cristo
EMEF AMÉRICO FALCÃO	Av. Dom Bosco - 557 – Cristo
EMEF ANALICE CALDAS	Rua Cecilia Miranda – 22 Jaguaribe
EMEF DURMEVAL TRIGUEIRO MENDES	Rua 14 de Julho – 891 Rangel
EMEF AUGUSTO DOS ANJOS	Rua Olívio de A. Guerra – 391 Cristo
EMEF PADRE BARTOLOMEU DE GUSMÃO	Rua Joana Domingos Alves – 120 Conj. INOCOP/Cristo
EMEF FRANCISCO PEREIRA DA NÓBREGA	Rua Elias Cavalcanti de Albuquerque - s/n Cristo
EMEF PADRE PEDRO SERRÃO	Av. Dom Bosco, 755, Cristo Redentor
EMEF ROTARY FRANCISCO EDUAR DE AGUIAR	Rua Generino Maciel - 516 - Jaguaribe

EMEF LUIZ MENDES PONTES	Rua José Gomes da Silva – 415 Cristo
EMEF SANTA ÂNGELA	Rua Antônia G. da Silva – 1135 Cristo
EMEF LEÔNIDAS SANTIAGO	Rua São Vicente – 350, Rangel
EMEF SANTA EMÍLIA DE RODAT	R. Jorge do Espírito Santo, 182, Cristo, CEP 58071-470
EMEF UBIRAJARA TARGINO BOTTO	Av. Da Fraternidade – 950, Cristo
PÓLO 3	
EMEF EM TEMPO INTEGRAL ARNALDO DE BARROS MOREIRA	Rua Cap. Francisco Pereira - 375 - B. dos Novais
EMEF EM TEMPO INTEGRAL BILÍNGUE DOM JOSÉ MARIA PIRES	R. Ambrozio Rodrigues de Souza, 71-189 / 58088-780 - Alto do Mateus
EMEF ANA NERY	Rua José Gomes de Abreu - 342 - Alto do Mateus
EMEF NAPOLEÃO LAUREANO	Rua Cel. Adolfo Massa - 700 - Bairro dos Novais
EMEF JOÃO MEDEIROS	Rua José Novais - 546 - Bairro dos Novais
EMEF DR JOÃO SANTA CRUZ DE OLIVEIRA	Rua Des. Santo Stanislaw – 460 - Bairro dos Novais
EMEF EM TEMPO INTEGRAL JOÃO XXIII	Rua Ambrósio Rodrigues de Souza, 27 - Juracy Palhano - Alto do Mateus
EMEF SEVERINO PATRICIO	Rua Índio Arariboia - s/n (mudou p/ R. Luiz Pimentel Batista s/n - Centro da juventude) Alto do Mateus
EMEF JOSÉ NOVAIS	Rua Santo Stanislaw - 322 - Bairro dos Novais
EMEF EUCLIDES DA CUNHA	Rua Valêncio Lins Mendonça - 37 - Jd Planalto
EMEF LUIZA LIMA LOBO	Rua Cart. Franc. Inácio R. Filho, 25 - A. do Mateus
EMEF EM TEMPO INTEGRAL ARNALDO DE BARROS MOREIRA	Rua Cap. Francisco Pereira - 375 - B. dos Novais
PÓLO 4	
EMEF ANTONIA DO SOCORRO MACHADO	Avenida Jacarandá, 722, Paratibe - Monsenhor Magno – Valentina
EMEF DOM HELDER CÂMARA	Rua Joamil Severino dos Santos - Valentina
EMEF PADRE LEONEL DA FRANCA	Rua Antônio Abrantes – 160 Ernesto Geisel
EMEF EM TEMPO INTEGRAL MIN JOSÉ AMÉRICO DE ALMEIDA	Rua Alcides de Miranda Henrique – 307 - Cj. José Américo
EMEF JOSÉ EUGÊNIO L DE ALBUQUERQUE	Rua Projetada - s/n - Ernesto Geisel

EMEF DOM MARCELO P. CARVALHEIRA	Rua Maria Aparecida Cruz, S/N, Paratibe
EMEF RADEGUNDIS FEITOSA NUNES	Rua Cândido Formiga de Souza - s/n, José Américo
EMEF DES JOACIL DE BRITO PEREIRA	Rua Universitário Ricardo Augusto Barbosa, Parque do Sol
EMEF FENELON CÂMARA	Rua Adauto Toledo -157 Ernesto Geisel
EMEF CARLOS NEVES DA FRANCA	Rua Leila Diniz – 244 Conj. José Américo
EMEF CÍCERO LEITE	Av. Goiania – 125 Gravatá (Valentina)
PÓLO 5	
EMEF CÔNEGO JOÃO DE DEUS	Av. Expedicionários – 728, Expedicionários
EMEF DAMÁSIO BARBOSA DA FRANCA	Rua Rodrigues Chaves - s/n Trinchiras
EMEF FREI AFONSO	Av. Ayrton Senna – 250 Baixo Roger
EMEF FRUTUOSO BARBOSA	Rua Lopo Garro – 200 Ilha do Bispo
EMEF SANTOS DUMONT	Rua Frei Miquelino – 34 Varadouro
EMEF MONSENHOR JOÃO COUTINHO	Rua 19 de Março – 339 Baixo Roger
EMEF JOSÉ PEREGRINO DE CARVALHO	Rua Carneiro de Campos - s/n - Ilha do Bispo
EMEF CÔNEGO MATHIAS FREIRE	Rua Germiniano de Franca - 654 – Torre
EMEF LEONEL BRIZOLA	Rua Maria Caetano Fernandes de Lima, 488 Tambauzinho
PÓLO 6	
EMEF CHICO XAVIER	Rua Elet. Elesbão Santiago - s/n, Bessa
EMEF FREI ALBINO	Av. Gov. Argemiro de Figueiredo – 4455, Bessa
EMEF GENERAL RODRIGO OTÁVIO	Av. Mato Grosso – 988 Bairro dos Estados
EMEF NAZINHA BARBOSA	Rua Francisco Brandão – 829 Manaíra
EMEF SENADOR RUI CARNEIRO	Rua João de Brito – 180 Mandacaru
EMEF SERÁFICO DA NÓBREGA	Rua Ubirajara Targino Botto – 36 Manaíra
EMEF JOSÉ DE BARROS MOREIRA	Rua Melvin Jones Mandacaru
EMEF VIOLETA FORMIGA	Av. Alfredo José Ataíde - s/n Alto do Céu – Mandacaru

EMEF LUIZ AUGUSTO CRISPIM	Avenida Tancredo Neves, S/N Bairro dos Ipês
EMEF HUGO MOURA	Rua Fagundes Varela -113 Padre Zé
EMEF FRANCISCA MOURA	Rua Silvino Santos – 27 Mandacaru
EMEF UBIRAJARA PINTO RODRIGUES	R: José Peregrino Monte Negro, s/n Bairro dos Ipês
EMEF ANGELO FRANCISCO NOTARE	Praça D. Vilas Boas – 27 Jardim 13 de Maio
PÓLO 7	
EMEF CANTALICE LEITE MAGALHÃES	Rua Manoel de P. Magalhães – 57 Bairro das Indústrias
EMEF DUARTE DA SILVEIRA	Rua Marieta A. Nascimento – 265 Costa e Silva
EMEF JOÃO MONTEIRO DA FRANCA	Rua Mara J. M. do Amaral – 43 Conj. José V. Diniz
EMEF ERNANY SÁTYRO	Rua Prof. José Holmes - 120 - Ernani Sátyro
EMEF DEP EDME TAVARES DE ALBUQUERQUE	Rua Madagascar, Mumbaba
EMEF LYNALDO C. DE ALBUQUERQUE	Rua da Ação, S/N, Bairro das Indústrias
EMEF DUQUE DE CAXIAS	Rua Graciliano Delgado – 284 Costa e Silva
EMEF PROF PAULO FREIRE	Rua Projetada s/n - Qd 01 -Lt 02 - Conj. Nova Trindade
EMEF PRESIDENTE JOÃO PESSOA	Rua Martinho Lutero – 520 Jardim Veneza
EMEF ANAYDE BEIRIZ	Rua Cajazeiras - s/n Cidade Verde - Bairro das Indústrias
EMEF MONTEIRO LOBATO	R. José da Cunha, 101 - Costa e Silva
PÓLO 8	
EMEF DEP. FERNANDO PAULO CARRILHO MILANEZ	Rua Alberto de Miranda Henriques, quadra 56, Gramame
EMEF ANTONIO NOMINANDO DINIZ	R: Nossa Senhora do Rosário – Funcionários II – Grotão
EMEF ECON CELSO MONTEIRO FURTADO	Rua M ^a Carneiro dos Santos – 50, João Paulo II - Funcionários II
EMEF MOEMA TINOCO CUNHA LIMA	Rua Severino B. de Moraes – 175 Funcionários II
EMEF PROF ^a LÚCIA GIOVANNA DUARTE DE MELO	Rua Severino Vicente Amorim, S/N, Colinas do Sul
EMEF PEDRA DO REINO	Rua Projetada - s/n – Grotão

EMEF ANÍSIO TEIXEIRA	Rua Lourenço Cesar – 369 Esplanada I
EMEF THARCILA BARBOSA DA FRANCA	Rua Nossa Senhora da Paz – 72 Grotão
EMEF ANTENOR NAVARRO	Gramame - 25 000 Gramame
EMEF DARCY RIBEIRO	Rua Julianne Correia de Figueiredo - s/n Funcionários II
EMEF RAIMUNDO NONATO	Rua Projetada - s/n Gervásio Maia – Gramame
PÓLO 9	
EMEF CASTRO ALVES	Rua Manoel Guerra – 71 Funcionários I
EMEF ZULMIRA DE NOVAIS	Rua Sara Tereza – 570 Cruz das Armas
EMEF ANALICE G. DE CARVALHO	Rua 04 de Outubro - 653 - Cruz das Armas
EMEF ANÍBAL MOURA	Rua São Salvador - 25 - Cruz das Armas
EMEF APOLONIO SALES DE MIRANDA	Rua Eng. Retumba – 240 Cruz das Armas
EMEF ALMIRANTE BARROSO	Rua Enedino Jorge – 371 Cruz das Armas
EMEF PROF OSCAR DE CASTRO	Rua Lima Filho - 147 - Cruz das Armas

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa, 2020.

Assim, nesse universo a amostragem foi composta por aproximadamente 5% das escolas municipais de ensino fundamental do local de pesquisa, ou seja, 5 escolas, as quais foram selecionadas a partir da sua localização, sendo 1 de cada pólo de divisão, dando-se preferência as que estavam localizadas próximas a terreiros. De cada instituição selecionada foi convidado a participar 1 professor responsável pela disciplina de ensino religioso, totalizando 5 participantes para a pesquisa.

Entre os participantes, todos eram prestadores de serviço da Prefeitura Municipal de João Pessoa, dos quais 4 eram homens e apenas 1 mulher, com experiência na disciplina entre 2 e 9 anos. Em razão de garantir a impossibilidade de identificação dos participantes da pesquisa, todos foram tratados por pronomes masculinos nos resultados.

3.4 COLETA DE DADOS

Após ser enviada para a apreciação e aprovação do Comitê de Ética e

Pesquisa para esclarecimento dos aspectos do estudo e receber a devida autorização para sua realização pelo Parecer nº 6.191.759, as etapas da pesquisa foram iniciadas pela contatação da Secretaria de Educação Municipal, para que esta manifestasse sua anuência para realização do estudo nas instituições. Posteriormente as instituições selecionadas e seus respectivos professores de ensino religioso também foram contatadas e informadas sobre o estudo e seus propósitos, para que, assim, assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) sobre sua participação.

Após as etapas de contato inicial com gestores das escolas e com os professores da disciplina de ensino religioso, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com os participantes, com questionamentos pré-definidos, mas que permitiam a complementação de quaisquer aspectos que qualquer uma das partes considerassem necessário abordar para a completa elucidação dos fatos ou informações abordadas, haja vista que este instrumento de estudo não vincula-se a um roteiro rígido ou inflexível, viabilizando uma conversa livre e guiada. Além disso, o diálogo da entrevista entre o pesquisador e o(a) participante foi registrado por aparelho de captação de áudio, de modo a armazenar todas as informações prestadas em sua plenitude.

Ademais, cumpre acrescentar que as entrevistas 1, 3 e 4 foram realizadas sem nenhuma intercorrência, logo após o primeiro contato com os professores. Quanto a entrevista 2, esta foi realizada após cerca de 1 hora de espera até o intervalo das aulas, na diretoria da escola e com a presença dos gestores na sala, haja vista que o professor não se disponibilizou a realizar a entrevista em outro momento. E, por fim, a entrevista 5 foi realizada em dia e horário marcado, de acordo com a disponibilidade do professor, nas dependências da escola, inicialmente em um pátio aberto, com a presença próxima de outros professores, e após a chegada de alguns alunos para o lanche, foi terminada em uma das salas de aula, com a presença de uma professora que estava corrigindo provas e outra que se posicionou na porta da sala frequentemente alertando o professor participante sobre o horário de outro compromisso.

3.5 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Os critérios de inclusão definidos para os professores participantes da

pesquisa foram: lecionar na disciplina de ensino religioso há pelo menos 1 (um) ano, sem distinção do vínculo empregatício, se contratado ou concursado, ser professor de sala(s) do ensino fundamental e aceitar participar da pesquisa, assinando o TCLE. Nos casos em que havia mais de um professor da disciplina na instituição ou algum que possuísse aluno(s) declaradamente participantes de religiões afrobrasileiras, seria dada preferência a sua participação, desde que preenchidos os requisitos mencionados. No entanto, não houveram oportunidades em que fosse necessário escolher.

3.6 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Naturalmente, os critérios de exclusão tiveram como parâmetro o não preenchimento de qualquer um dos requisitos citados anteriormente. Logo, foram excluídos da pesquisa os professores que não lecionassem a disciplina de ensino religioso na instituição, o fizessem a período inferior a um ano ou estivessem lecionando em outros níveis educacionais diferente do estabelecido.

3.7 ASPECTOS ÉTICOS

Em razão de ter como seu objeto de estudo seres humanos e seu comportamento, esta pesquisa foi desenvolvida de acordo com os parâmetros definidos pela Resolução n.º 466 de 12 de dezembro de 2012 e pela Resolução n.º 510 de 7 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional da Saúde (CNS), do Ministério da Saúde (MS), as quais definem o respeito a dignidade, liberdade e autonomia do ser humano no progresso da ciência e tecnologia na produção de estudos dessa natureza. Foram respeitados também os referenciais da bioética quanto às pesquisas envolvendo seres humanos, quais sejam a autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade (BRASIL, 2012, 2016).

3.8 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados reunidos durante a pesquisa foram analisados de acordo com a técnica apresentada na Análise de Conteúdo de Bardin (2009), sobre a qual a autora define que o desenvolvimento da análise de conteúdo corresponde a uma leitura

minuciosa sobre o conteúdo emergido no estudo, a fim de desenvolver uma ampla discussão que apresente significados com fins psicológicos, sociológicos e filosóficos.

Seguindo as respectivas fases de análise do conteúdo estabelecidas pela autora, foi realizado: a pré-análise dos dados, que consistiu em sistematizar as ideias contidas no referencial teórico e articular indicadores com os dados encontrados a partir do instrumento de coleta da pesquisa, a fim de interpretá-los; a exploração do material, na qual se desenvolveu o recorte de unidade temática, a categorização e codificação dos dados coletados; e por último a inferência e interpretação de dados de todo o conteúdo captado no material de referência.

3.9 RISCOS

O estudo ofereceu riscos mínimos para os participantes, considerando-se, todavia, a possibilidade de despertar memórias ou sensações desagradáveis, haja vista existir a possibilidade de o objeto de estudo relacionar-se a situações traumáticas que possam ter sido vivenciadas. Por isso, diante da hipótese de algum desconforto sério de algum participante, todos eles foram devidamente esclarecidos -sobre a assistência do serviço público de atendimento psicológico, onde poderiam receber o devido acompanhamento. Além disso, os participantes também foram informados que poderiam contatar os pesquisadores responsáveis para solicitar quaisquer esclarecimentos, bem como informações sobre a suspensão do seu consentimento para participação por meio dos seguintes contatos: (83) 9.9654-6302, adrianaasouzaadv@gmail.com (Adriana Alves) e (83) 9.8111-1344, nelson.junior@academico.ufpb.br (Prof. Dr. Nelson Junior).

Salienta-se ainda que a pesquisa e seus objetivos não ferem a integridade humana e não expõe os participantes a nenhum constrangimento ou situação vexatória em nenhuma ocasião. Ademais, os participantes também estão cientes de que poderão retirar o consentimento da sua participação a qualquer tempo.

3.10 BENEFÍCIOS

Os benefícios oferecidos pela pesquisa podem ser verificados na composição de um cenário que permite analisar as diretrizes referenciais do ensino religioso nas escolas de ensino fundamental do município de João Pessoa, em comparação com

as práticas pedagógicas adotadas pelos professores nas salas de aula do ensino fundamental, na referida disciplina, das escolas municipais. Tal análise pode ser útil para a constatação da ocorrência de falhas que refletem na violação de direitos dos praticantes de religiões afrobrasileiras ou m

esmo na construção de um ambiente discriminatório ou segregador, permitindo que os gestores e professores possam ser orientados e readequem suas práticas.

Além disso, não havendo a constatação de qualquer tipo de discriminação ou segregação nas práticas de ensino, a construção deste estudo pode servir de orientação para Políticas Públicas voltadas para o fortalecimento de ações sobre inclusão, respeito, dignidade, liberdade, entre outros direitos essenciais para a convivência harmônica da sociedade, após identificar pontos de vulnerabilidade ou ainda não abordados nas escolas.

CAPÍTULO IV – DIVERSIDADE, ADEQUAÇÃO E RESISTÊNCIAS: VOZES DOS PROFESSORES

Invocando estas leis
 Imploro-te Exu
 Plantares na minha boca
 O teu axé verbal
 Restituindo-me a língua
 Que era minha
 E me roubaram
 Sobre Exu teu hálito
 No fundo da minha garganta
 Lá onde brota o
 Botão da voz para
 Que o botão desabroche
 Se abrindo na flor do
 Meu falar antigo
 Por tua força devolvido
 Monta-me no axé das palavras
 Prenhas do teu fundamento dinâmico
 E cavalgarei o infinito

(Padê de Exu Libertador, 1981 - Abdias do Nascimento)

Que Exu possa iluminar nossas palavras para que sejam capazes de expressar com sabedoria os significados dos ambientes e concepções apreendidos, que a história do povo preto e escravizado e sua crença nos orixás possa ser representado a partir de novas perspectivas que buscam ressignificar as concepções intolerantes e preconceituosas que foram historicamente construídas e ainda se revelam em muitas práticas da sociedade atual.

Assim, a seção a seguir traz as informações fornecidas pelos participantes da pesquisa, com o objetivo de demonstrar o cenário de prática do ensino religioso nas escolas municipais de João Pessoa, a partir da perspectiva dos professores da disciplina. Por meio desses resultados, construiu-se um panorama comparativo entre as disposições legais, regulamentações e orientações pedagógicas e as possibilidades e abordagens reais dos conteúdos nas escolas e o conhecimento e respeito sobre as religiões afrobrasileiras, seus costumes e praticantes.

Para a sistematização e análise das respostas, bem como a relação entre as temáticas abordadas, os questionamentos foram trabalhados em tópicos, a partir dos temas que abrangiam. Dessa forma, o primeiro tópico discute as respostas dos questionamentos 1, 2 e 3, os quais tratam sobre a formação dos professores, expõe

e discute os aspectos relacionados ao tipo de vínculo dos participantes com a Prefeitura Municipal de João Pessoa, sua formação acadêmica, pós-graduação e tempo de experiência lecionando a disciplina de ensino religioso na rede de ensino municipal de João Pessoa.

O segundo tópico refere-se as questões 4, 5 e 6 da entrevista e avalia a forma como os professores selecionam e abordam os conteúdos trabalhados na disciplina de ensino religioso, investigando os aspectos que são enfatizados nessas abordagens, o tratamento direcionado aos conteúdos referentes as religiões de matrizes africanas e a exploração da diversidade religiosa nas aulas.

No terceiro tópico são tratadas as questões 7 e 8, que trazem temas referentes a legislação que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afrobrasileira e indígena, buscando compreender o nível de conhecimento dos professores sobre as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, bem como se as aplicam em sua prática docente e como fazem isso.

O quarto tópico discute as respostas dos questionamentos 9, 10 e 12, que abordam o acolhimento aos alunos praticantes de religiões afrobrasileira nas escolas, indagando aos professores se tinham conhecimento de alunos que se declarassem praticantes de alguma religião de matriz africana, se já haviam presenciando alguma situação de desrespeito, preconceito ou outra violação de direito a algum desses alunos e como analisavam a postura dos alunos em geral em relação a diversidade religiosa e colegas de outras crenças.

O quinto tópico abrange as questões 11 e 13 da entrevista e apresenta a perspectiva dos professores sobre suas próprias práticas, investigando se estes adotam atividades de promoção ao respeito, liberdade religiosa e direitos humanos em suas aulas e se consideram sua prática profissional inclusiva aos preceitos e praticantes de religiões afrobrasileiras.

No sexto tópico são discutidas as respostas oferecidas pelos professores a questão 14 da entrevista, a qual pergunta se estes consideram que a escola tem caráter inclusivo aos preceitos e praticantes de religiões afro-brasileiras e quais motivos os faz acreditar nisso.

E, por fim, embora não tenha figurado como nenhum questionamento da entrevista, em razão de ter sido citado por todos os participantes, julgou-se pertinente criar um subtópico inserido no último tópico citado, para tratar sobre a intervenção e resistência dos pais na abordagem de conteúdos referentes as

religiões afrobrasileiras nas aulas de ensino religioso.

4.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

De modo geral, as regulamentações sobre a disciplina de ensino religioso não mencionam a obrigatoriedade de formação em área determinada para lecionar seus conteúdos, bem como é omissa sobre outros temas como temas a serem abordados e a disponibilização de livros didáticos destinados a orientar os professores sobre as áreas que devem ser abrangidas durante o ano letivo.

Entre os professores participantes da pesquisa, 4 afirmaram serem graduados em história, 1 em pedagogia e 1 deles, além da graduação em história, havia realizado também a graduação em Ciência das Religiões por ensino à distância.

Ao analisar o entendimento manifestado no Parecer CNE/CP nº 97/1999, pode-se afirmar que o cenário encontrado se adequa ao que foi concluído pelo referido Conselho, pois a relatora afirma que uma vez sendo legalmente permitido que cada um dos sistemas de ensino adequem os conteúdos a serem abordados na disciplina de acordo com suas particularidades regionais e as características dos seus alunos, seria impossível determinar requisitos para admissão e habilitação de professores, pois não existem meios para abranger todas as diversidades das orientações estaduais e municipais e estabelecer uma diretriz curricular uniforme para a licenciatura em ensino religioso (Brasil, 1999).

Além disso, o referido Parecer ainda cita que a Lei nº 9.475/99 não aborda ou determina a área de formação ideal ou adequada para os professores de ensino religioso, permitindo que os sistemas de ensino definam as normas para habilitação e admissão dos profissionais para esta docência. Logo, pode-se presumir a aceitabilidade de professores em diferentes áreas, sem necessariamente contemplar um curso específico, admitindo, inclusive, a formação por entidades religiosas ou organizações ecumênicas (Brasil, 1999).

Por fim, é pertinente citar ainda que prevalece a perspectiva da mínima intervenção do Estado sobre a liberdade religiosa da população e a autonomia dos sistemas de ensino, de modo que se o Governo Federal determinasse o tipo de formação que os professores de ensino religioso deveriam possuir ou estabelecesse diretrizes curriculares aos cursos ou disciplinas escolares, estaria vinculando, paralelamente, os conteúdos que seriam ministrados nas escolas.

Em contrapartida, mostrando uma relativa contradição entre o entendimento da relatora do Parecer CNE/CP nº 97/1999 e as disposições legais, é necessário destacar que a BNCC reconheceu a importância da religião como área de conhecimento que contribui para o desenvolvimento curricular do ensino religioso na escola por meio do oferecimento de conhecimentos que estimulam a formação cidadão e humana dos alunos baseado em princípios como o respeito e a diversidade. Logo, não trata-se exatamente de um debate sobre o direito ou não à religiosidade, mas da preparação e formação do aluno sobre os direitos civis, sociais e políticos próprios e dos outros, constituindo-se como cidadãos que possuem visões e opções conscientes e críticas sobre os espaços que estão, na época em que vivem.

Para corroborar tal percepção, é importante resgatar o ensinamento de Passos (2007), quando o autor afirma que a educação está fundada na relação entre os conhecimentos científicos e os valores legais e sociais, nos quais os aspectos religiosos também estão interligados pela história e cultura da sociedade, sendo essenciais para os objetivos éticos da educação. Por isso, o ensino religioso não seria uma atividade cientificamente neutra, mas também destinada a formar os cidadãos intelectual e socialmente.

Nesse diapasão, manifesta-se, então, o posicionamento de que a Ciência das Religiões seria, de fato, a área mais adequada para lecionar a disciplina de ensino religioso nas escolas, baseado, principalmente, nos ensinamentos de Cavallin (2021), quando o autor ensina que os objetivos dos cursos de formação dos profissionais da área e da sua prática pedagógica se orienta pela promoção do conhecimento a partir da exposição e análise das tradições religiosas na sociedade e na cultura, relacionando essas informações as experiências dos alunos, discutindo os aspectos semelhantes, divergências, valores éticos e práticas morais. Deve ser abordada ainda a influência que a religião tem na postura social e política dos indivíduos, por meio de estratégias com problemáticas metodológicas, curriculares e legais do Ensino Religioso. A finalidade dessa estrutura é que por meio do conhecimento sobre origem, significado e representação da diversidade das manifestações religiosas, os alunos sejam capazes de compreender sua importância na sociedade e seu dever de respeito.

Para que essa abordagem seja possível, Costa (2019) destacou que é indispensável uma estrutura de ensino que se baseie em diferentes áreas de

conhecimento, como a fenomenologia, história, sociologia, antropologia e psicologia da religião, em uma perspectiva transcofessional da religião, para formação integral dos alunos. Ademais, Almeida (2020) ainda destaca que os objetivos de formação em Ciência das Religiões não necessariamente garantem que os professores serão neutros em suas abordagens, mas incentiva que os alunos sejam estimulados a refletirem e formarem suas próprias concepções sobre os conhecimentos e valores recebidos.

Durante a realização das entrevistas da pesquisa, os professores participantes também foram questionados sobre possuírem alguma formação complementar a nível de especialização, mestrado, doutorado ou outros, sobre o qual cada um deles respondeu possuir especialização em áreas diversas.

O primeiro professor afirmou possuir especialização em gênero e sexualidade na escola. O segundo professor também possuía especialização, porém em gestão ambiental e teologia pastoral. O terceiro professor declarou possuir especialização em educação infantil, anos iniciais. O quarto professor informou ter especialização em psicanálise clínica. E o quinto professor especialização em educação especial.

Sobre esse questionamento, o aspecto principal a ser avaliado é não apenas a diversidade de áreas em que os professores realizaram a formação complementar, mas também o fato de nenhum deles ter realizado tal formação direcionada ao ensino religioso, com exceção do professor que possuía especialização em teologia pastoral.

Como citado, não há determinação legal para que os professores que lecionam o ensino religioso na escola apresentem formação em alguma área específica. Todavia, é plausível estimular o debate sobre a adequação de formações e capacitações específicas e direcionadas para que esses profissionais tenham propriedade e domínio pleno de conteúdos essenciais para o tema, bem como compreendam a importância de algumas abordagens e da discussão de temas sensíveis.

Sobre esse cenário, pertinente é a colocação de Feitosa (2022), que expõe:

Pensar sobre os carregos coloniais que perpassam a formação de professores na pedagogia e à docência que daí resulta é pensar em um projeto histórico, social, político, econômico e educacional que se pretende único e incide sobre as nossas vidas de inúmeras maneiras. Desde o que aprendemos, ao que somos nos mais variados aspectos enquanto gentes diversas, mas insistentemente

definidas e limitadas por uma visão de mundo que não abarca nem a nós, nem as nossas existências e constrói desigualdades sociais, racismo, negação e ausências em espaços institucionais como a universidade e a escola (p. 83).

O discurso da professora aborda exatamente a omissão na tratativa de determinados assuntos e problemáticas sociais que fortalecem a perpetuação das desigualdades e discriminações por meios das políticas e práticas educacionais, as quais se revelam na formação dos professores e, posteriormente, em suas práticas pedagógicas.

De acordo com Costa e Stern (2017), os profissionais formados na área de Ciência das Religiões poderão ser submetidos ou adotarem diferentes modelos de ensino religioso, orientando-se, no entanto, pela essência do conhecimento dessa ciência, seus propósitos e objetivos. Os autores ainda afirmam que a flexibilidade e a coerência dessa área de formação a fazem figurar como a mais adequada para lecionar o ensino religioso nos espaços escolares, se livrando de fundamentações teóricas e metodológicas.

A esse respeito, convém citar que desde seu surgimento como área de pesquisa e formação, os cursos de graduação em Ciência das Religiões, especialmente os de licenciatura, são estruturados para formar professores especificamente para a disciplina de ensino religioso nas escolas. No entanto, quando a proposta foi apresentada em 1974, o governo federal vetou. O debate sobre essa adequação foi retomado apenas em 1990, sendo fortalecida e conquistando certa notabilidade a partir de 2006, após o 9º Seminário Nacional de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso, realizado pelo FONAPER em parceria com a PUCSP. De todo modo, ainda não há posicionamento pacífico ou qualquer manifestação do Poder Público que sugira a determinação de novas regulamentações sobre o ensino religioso e seus professores (Duran, 2023).

4.1.1 Tipo de vínculo e tempo de experiência com a disciplina

De modo a compreender a experiência que os professores participantes possuíam com a disciplina em razão do tempo em que eram responsáveis por ela e a forma de vínculo pela qual foram contratados para realizá-la, os questionamentos seguintes abordaram exatamente esses dois aspectos.

Sobre o tipo de vínculo, todos os professores afirmaram serem prestadores de serviços contratados pela prefeitura. Ou seja, não possuíam nenhum vínculo empregatício com a prefeitura, podendo terem seus contratos extintos a qualquer momento.

Quando questionados sobre o tempo que possuíam lecionando a disciplina de ensino religioso, o professor 1 afirmou ser o responsável pelas aulas há 5 anos. O professor 2 afirmou estar lecionando a disciplina há pouco mais de 1 ano. O professor 3 há 3 anos, O professor 4 declarou ser o responsável pela disciplina na rede pública de educação municipal há 2 anos. E o professor 5 afirmou que leciona a disciplina há 9 anos.

Inevitavelmente, o cenário constituído por essas respostas remetem a duas reflexões principais. A primeira delas refere-se as razões para a inexistência da realização de concursos públicos para a educação no município de João Pessoa que permita distribuir e oferecer cargos efetivos aos professores, inclusive para lecionarem a disciplina de ensino religioso. A segunda reflexão questiona relativamente a dedicação desses profissionais para se adequarem aos parâmetros de desenvolvimento da disciplina, dado seu vínculo transitório, que pode ser extinto a qualquer momento, mesmo que alguns deles já estejam nesse exercício por um período significativo.

Sobre a primeira reflexão, é indispensável destacar que o último concurso realizado pela Prefeitura Municipal de João Pessoa para a área da educação ocorreu em 2013, quando foram oferecidas 1.300 vagas para professores, em diversas áreas de atuação. Naturalmente, após uma década desse processo de seleção, certamente o quadro de profissionais já se encontra defasado, principalmente em razão de aposentadorias, licenças, afastamentos e outros fatores, o que exige a contratação de mais profissionais para suprir a demanda educacional, que é crescente em todas as regiões.

No entanto, ainda que pareça uma realidade injustificável, deve-se mencionar que desde 1993, por disposição da Lei nº 8.745, a contratação de professores em regimes diferentes no serviço público é permitida. Assim, os professores dos quadros profissionais dessas instituições podem ser efetivos, admitidos por concurso público, ou contratados, regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas, por período de trabalho máximo de 2 anos (Brasil, 1993). A partir de outras regulamentações que foram sendo desenvolvidas com base no texto legal

mentionado, algumas possibilidades foram constituídas para estender esse período de contratação.

Por conseguinte, quando a reflexão direciona-se ao tipo do vínculo constituído entre o Poder Público e esses servidores, é inevitável mencionar que os professores efetivos e contratados possuem inúmeras distinções sobre seus direitos, possibilidades de carreira, funções, salários e progressões, muitos concedidos àqueles, mas não a estes. Além disso, é uma antiga realidade da estrutura pública do país que os salários dos professores são precários e os obriga a exercer longas jornadas de trabalho e/ou constituir mais de um vínculo empregatício com diferentes instituições, o que, naturalmente, também influencia em seu rendimento (Freund; Biar, 2017).

Com essa observação, busca-se evidenciar que o cenário educacional não reflete apenas a responsabilidade dos professores, mas também as condições oferecidas pelos gestores e pelo Poder Público de maneira geral para que as atribuições desses profissionais possam ser desenvolvidas plenamente. Por isso, a correção dessas lacunas ou deficiências na estrutura do sistema de ensino público do Brasil depende de uma série de fatores e agentes, desde os órgãos fiscalizadores, até os profissionais que atuam diretamente nas escolas.

4.2 SELEÇÃO E ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA

Os aspectos de análise seguintes abordados pela entrevista buscaram compreender como os professores selecionam e abordam os conteúdos aplicados ao longo do ano letivo na disciplina de ensino religioso. Dessa forma, três questionamentos foram realizados com esse objetivo.

Primeiramente, questionou-se exatamente como os conteúdos eram selecionados para a disciplina e quais aspectos eram enfatizados nessa abordagem. As respostas dos professores foram variadas e abrangeram diversas perspectivas, evidenciando uma aparente lacuna sobre parâmetros ou referenciais que, pelo menos, indicassem conteúdos básicos que deveriam ser aplicados no ensino religioso.

Os professores 1, 3 e 5 citaram adotar a BNCC como principal referência para a composição dos conteúdos da disciplina. O professor 1 afirmou que a partir desse parâmetro curricular, seleciona temas que envolvam religião, religiosidade e valores

pessoais, sociais e éticos.

Em perspectiva semelhante, o professor 3 expôs que também adota a BNCC como referência principal, escolhendo temas transversais para trabalhar na disciplina ao longo do ano, dividindo-os por bimestres e abrangendo, inclusive, aqueles que ainda são considerados polêmicos por razões culturais. Todavia, esse professor citou em seu discurso uma lacuna significativa nas bases educacionais para o ensino religioso do país, qual seja a inexistência de livros didáticos para a disciplina.

Essa questão também foi apontada pelo professor 5, afirmando que toda a referência que possuíam para definir os temas que trabalhariam na disciplina de ensino religioso era BNCC, pois não havia livros didáticos direcionados a oferecer apoio ou orientação para tal propósito. Todavia, deve-se ressaltar a existência de uma coordenação de ensino religioso na Secretaria de Educação de João Pessoa, citada pelo próprio profissional, a qual, de acordo com o relato da entrevista, constrói planos de aula que indicam os principais temas que devem ser abordados pelos professores em sala de aula, permitindo, no entanto, o acréscimo de outros conteúdos que o professor considere necessário. Além disso, essa coordenação ainda realiza formações continuadas para que esses planos e outros assuntos referentes a disciplina sejam discutidos com os professores, para melhor adequação com as demandas dos alunos, possibilidades das escolas e capacidades dos professores.

Cumprе mencionar ainda que embora não tenha citado a BNCC como referência principal para a seleção dos temas que abordará ao longo da disciplina, o professor 4 também menciona a existência da coordenação de ensino religioso da Secretaria de Educação, a qual não apenas realiza formações continuadas, mas que também oferece um plano de aulas anual com conteúdos principais, permitindo a intervenção dos professores sobre temas que julguem necessários. A partir desses planos, o professor cita alguns temas existentes nas referências que recebeu, como religiões e conteúdos de matrizes africanas e tribos indígenas, sentimentos, memórias e saberes, símbolos religiosos, indumentárias religiosas, representações, arte, expressionismo, ancestralidade, tradição oral, entre outros.

O posicionamento adotado e aspectos citados pelos professores mencionados acima trazem três perspectivas principais sobre a forma de constituição dos temas a serem abordados nas disciplinas de ensino religioso não

apenas nas escolas municipais de João Pessoa, mas que possivelmente se aplicam a todas as escolas do país que oferecem a disciplina.

O primeiro deles refere-se ao generalismo das disposições e referenciais oferecidos pela BNCC para a aplicação do ensino religioso na educação brasileira, os quais podem ser considerados não apenas gerais, mas também omissos. A esse respeito, cumpre ressaltar que a BNCC trouxe pela primeira vez referenciais oficiais para o ensino religioso na EB apenas em 2014, após diversas movimentações de organizações engajadas no tema e influência do FNE da época. Todavia, Junqueira e Santos (2018) aduzem que esses referenciais seguiam os objetivos da própria BNCC, de que os conhecimentos, competências e habilidades deveriam ser definidos com o intuito de contribuir com a formação integral dos alunos e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, sem maiores aprofundamentos.

A definição do conteúdo e/ou temas a serem abordados foi atribuída ao CNE, que com a publicação da Resolução CNE/CP nº 02/2017, deveria definir, inclusive, se o ensino religioso deveria ser considerado área de conhecimento ou componente curricular da área de ciências humanas. Silva e Senra (2021) ensinam que o parecer CEB/CNE nº 8/2019 determinou que a disciplina deveria ser considerada um componente curricular, mas que em razão da não homologação do documento até os dias atuais, seu tratamento ainda é de área de conhecimento independente, permitindo, inclusive, seu oferecimento em formato confessional ou pluriconfessional e negligenciando as necessidade de construção de parâmetros básicos sobre temas e conteúdos a serem abordados. De acordo com os autores, a postura atual reflete a permissão de uma perigosa discricionariedade para as instituições educacionais públicas e privadas decidirem os temas dessa disciplina.

Esse cenário é capaz de justificar, ainda que parcialmente, a falta de livros didáticos direcionados a orientar os conteúdos da disciplina de ensino religioso nas escolas, pois ao tempo que o CNE não apresenta um posicionamento definitivo sobre o tratamento dessa disciplina, a abordagem confessional é considerada uma alternativa legítima e o estabelecimento de conteúdos é confundido com intervenção ou violação ao direito da liberdade religiosa, as omissões contribuem para o desenvolvimento de abordagens variadas, que nem sempre convergem com os propósitos da BNCC, do sistema educacional e da própria disciplina.

A esse respeito, considera-se importante mencionar ainda as problemáticas

envolvidas no oferecimento do ensino religioso confessional, pois ao tempo que é permitido que apenas uma forma de crença seja abordada, é simples compreender o uso da disciplina ainda baseado nas velhas práticas de catequização na escola, e não como instrumentos de promoção do conhecimento sobre a diversidade religiosa do país e a importância de valores como o respeito, a dignidade e a própria liberdade religiosa.

Esse também é o entendimento manifestado pela Procuradoria Geral da República na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.439 ao Acordo Brasil-Vaticano sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas, que afirma:

[...] a única forma de compatibilizar o caráter laico do Estado brasileiro com o ensino religioso nas escolas públicas é através da adoção do modelo não-confessional, em que o conteúdo programático da disciplina consiste na exposição das doutrinas, das práticas, da história e de dimensões sociais das diferentes religiões – bem como de posições não-religiosas, como o ateísmo e o agnosticismo – sem qualquer tomada de partido por parte dos educadores. Estes, por outro lado, devem ser professores regulares da rede pública de ensino, e não pessoas vinculadas às igrejas ou confissões religiosas (PGR, 2010, p. 5).

Silveira (2021) ainda complementa que a escola pública não é local para o ensino confessional ou para o interconfessional ou ecumênico, pois não é objetivo do ensino religioso promover os conhecimentos de apenas uma confissão religiosa, prática esta perigosa que contribui para a perpetuação da dominação e outras violações baseadas em princípios e valores religiosos partilhados por um grupo, que em alguns casos pode ser maioria. Por isso, é importante dar visibilidade também a outros posicionamentos religiosos e não-religiosos que tenham menor representatividade na esfera sociopolítica.

Nesse contexto, a BNCC reforça a percepção de que a Ciência das Religiões é uma área de conhecimento que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento curricular do ensino religioso nas escolas dos países, promovendo o ensino da diversidade e a formação cidadã e humana dos alunos.

Cumprindo ainda reconhecer o mérito da Secretaria de Educação de João Pessoa ao criar uma Coordenação de Ensino Religioso não apenas para orientar os professores sobre os temas que devem abordar em sala de aula na disciplina de ensino religioso, mas também para realizar formações frequentes, destinadas a aprimorar os conhecimentos desses profissionais sobre os objetivos da disciplina.

Essa postura de estímulo a concretização e solidificação da laicidade do Estado na sociedade e na educação do país tem buscado construir um novo cenário de promoção do conhecimento e dos direitos dos cidadãos, constituindo relações respeitadas, inclusivas e democráticas entre indivíduos que professam confissões religiosas diferentes, desconstruindo a perspectiva de existência de uma única verdade.

Essa proposta de novas abordagens ao conhecimento sobre as religiões tem também inspirado outros países da América do Sul, como a Costa Rica, que por meio da Escola Ecumênica de Ciências da Religião (EECR), da Univesidade Nacional (UNA) e a Associação-Fórum de Ensino Religioso (ASOFER) também tem promovido debates que buscam a transformação inter-religiosa e intercultural do ensino religioso nas escolas públicas costarriquenses. Os mesmos propósitos são buscados pela Rede Inter-religiosa Latino-americana de Educação para a Paz (RILEP) e o recém-criado FONAPER-Chile, que tentam modificar as práticas da educação chilena, que ainda oferecem apenas aulas sobre a religião católica ou evangélica (Cecchetti, 2020).

Quanto ao professor 2, que declarou ter assumido a disciplina há pouco mais de 1 ano, que era desenvolvida por outra professora, este afirmou adotar livros já utilizados por sua antecessora, e a partir disso, selecionar os conteúdos a partir daqueles que também já eram abordados. No entanto, o discurso do professor para este questionamento trouxe uma perspectiva significativamente polêmica, haja vista que o profissional afirma que ao se abordar religião, pensa-se somente no catolicismo e evangelho, e que para demonstrar aos seus alunos a existência de outras crenças, ele afirma que “é só uma religião: a cristã”, e quando alguém se declara de outra religião, é preciso questionar se trata-se de praticantes de religiões afrobrasileiras ou alguma outra, como islamismo, judaísmo, budismo e etc. Todavia, o professor ainda complementa que a partir dessa perspectiva, busca demonstrar a importância da religião na vida de quem as pratica e a necessidade de respeitá-las.

Embora tenha mencionado que aborda o respeito e a diversidade religiosa do país como temas, o discurso do professor reflete a perspectiva ultrapassada de hegemonia do cristianismo como única religião. Ademais, esta postura exemplifica de forma concreta o ensinamento de Fernandes (2017) sobre a raiz do preconceito e da discriminação contra as religiões de matriz africana se concentrarem no processo de colonização, o qual ainda demonstra resquícios até os dias atuais e é usado

como base legítima para as diversas violações e omissões da garantia de direitos.

Por isso, captar tais posicionamentos de profissionais da educação torna-se preocupante, pois percebe-se que a perpetuação dos discursos eurocêntricos de superioridade e dominação ainda são preservados em alguns contextos, mesmo que aparentemente mais leves ou camuflados. E essa é exatamente uma das características que deve ser superada nas novas estruturas de ensino, a de validade ou legitimidade de apenas uma narrativa da história do nosso povo, abrangendo os novos propósitos de decolonialidade não apenas da história, mas de todo o conhecimento.

Dando continuidade a investigação e análise sobre a forma de seleção e abordagem dos conteúdos adotadas pelos professores participantes da pesquisa, o questionamento seguinte indagou a forma de abordagem dos conteúdos referentes as religiões de matriz africana na disciplina de ensino religioso.

O professor 1 afirmou que abordava os temas referentes as tradições, costumes e outros aspectos das religiões de matriz africana por meio do trabalho com os alimentos sagrados, durante a semana da alimentação saudável promovida pela escola, trazendo as comidas atribuídas aos orixás, explicando seus significados e a importância do alimento. Além disso, o profissional ainda acrescentou que trata sobre as indumentárias religiosas e seus significados para os praticantes de religiões de matrizes africanas.

Algo que chamou atenção no discurso do professor 1 é que este embora tenha demonstrado domínio sobre os conhecimentos referentes as religiões de matriz africana e criatividade na forma de trabalhá-los, frequentemente o profissional afirmar recorrer ao sincretismo religioso para tornar as informações compreensíveis aos seus alunos. Porém, ao mesmo tempo, afirma ensinar que embora o sincretismo tenha sido necessário durante um período da nossa história, já não o é mais, e a história e importância do povo negro africano e das religiões de matrizes africanas deve ser reconhecida e transmitida nas escolas de maneira independente, pautado, sobretudo, no respeito.

Essa perspectiva pode ser observada em parte do discurso do referido professor, que declarou:

[...] trabalhar a questão de matrizes africanas, esse reconhecimento, é você aceitar toda essa cultura ancestral, de pessoas que vieram

antes da gente. Não pessoas que as vezes a própria história conta que foram pessoas analfabetas, sofridas, que não deixaram nada. Pelo contrário. Mas são pessoas, são ancestralidades que a gente olha lá pro nosso centro histórico, vê aquela riqueza de espaços antigos, igrejas antigas que o nosso povo, cultuando orixá, cultuando toda essa ancestralidade, que construíram. Então a gente não pode tá negando isso. Negar essa história é negar todo o nosso processo como pessoas brasileiras atuais (Professor 1).

O discurso do professor traz uma concepção muito almejada para o processo educacional que tenta reconstruir e recontar a história também a partir de outras narrativas diversas da eurocêntrica, a qual instituiu o sincretismo não apenas como ferramenta de opressão, mas também como estratégia de apagamento da cultura e crença do povo escravizado, como bem ensinam Alcântara (1949) e Fernandes (2017).

Assim, atribuindo uma interpretação complementar ao posicionamento apresentado por Bittar (2010), reproduzir a história e os significados das religiões afro-brasileiras sem recorrer a sincretismos e outras formas de comparação é também legitimar essa narrativa independente, reconhecendo-a como a cultura de um povo que a preservou mesmo diante de torturas.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que é compreensível que o sincretismo tenha sido necessário em outras épocas, mas não é mais diante dos objetivos sociais atuais, e abandoná-lo é uma das formas de honrar a memória dos povos escravizados que compartilharam e deixaram o legado dos seus conhecimentos para os seus/nossos descendentes.

Este deve ser a continuação do cenário trazido por Baptista (2021), que retratou a mudança da postura social a partir do momento que a população deixou de aceitar com naturalidade a divisão de classes e outras formas de exploração. Logo, os preconceitos e discriminações que ainda resistem nos dias atuais, mesmo que expressos de forma sutil e/ou tácita, devem ser combatidos e superados.

Ainda sobre o questionamento da abordagem dos conteúdos sobre religiões de matrizes africanas, o professor 2 afirmou abordar apenas de acordo com o que encontra nos livros, ressaltando novamente que adota a promoção do respeito a religião do próximo, inclusive também por exigência da própria escola.

O professor 3 voltou a citar a BNCC como principal referência e declarou precisar se aprofundar mais no domínio sobre esses conhecimentos, mas afirmou que costuma utilizar músicas e imagens para abordar alguns temas com os alunos,

inclusive sobre questões polêmicas, buscando tratar sobre o preconceito e as diferenças regionais que também se aplicam a religião.

O professor 4 afirmou que seu ponto de partida é o conhecimento já possuído pelos próprios alunos e a religião que professam, para que assim possa selecionar a abordagem que julga mais adequada e os temas que precisam ser abordados com mais ênfase. O professor ainda cita que tem alunos católicos, evangélicos, espíritas e de “tendências de religiões afro-brasileiras”, e que inicialmente os alunos tinham uma rejeição significativa aos conhecimentos sobre religiões de matrizes africanas, mas que foram gradativamente aceitando.

Sobre esse contexto de superação da resistência ao conhecimento sobre as religiões de matrizes africanas é pertinente a transcrição de um trecho do discurso do professor que reflete não apenas o trabalho para a extinção do preconceito, mas também uma postura que incentiva que os alunos que são praticantes de religiões afro-brasileiras se sintam confortáveis e seguros para assumirem sua fé.

Relatou o professor:

Porque a gente sabe que a matriz africana, né, as religiões africanas elas sofrem preconceitos, né? As pessoas ligam muito assim, “Não, é porque é religião de negros”. Não é? “É macumba, né?”. Tinha muito disso aqui, né? Os alunos falavam sempre em macumba. Aí eu fui explicar pra eles o que era macumba, né, porque esse nome pejorativo, né, porque essa forma de se expressar a outra religião como macumba. E aí eu fui quebrando algumas barreiras entre eles. Existe barreiras ainda? Existe, né? Mas eu já percebo que o aluno ele tem mais voz. Hoje eu vejo aluno de matriz africana assumindo. “Professor eu sou do candomblé. Professor eu sou da umbanda”. Que antes, no início, eu não escutava. Eu perguntava, ninguém falava nada. Hoje eles já falam. Hoje eles já dançam (Professor 4).

Em contrapartida, o discurso do professor 5 trouxe inúmeros pontos polêmicos em seu contexto, que evidenciam problemáticas não apenas do sistema de ensino e suas práticas, mas também da postura do próprio profissional sobre o tema. Primeiramente, o professor afirmou que aborda todos os temas não necessariamente concentrando-se em suas especificidades, mas em questões como a promoção do respeito e outros valores. Além disso, ressaltou que tratar sobre “essas culturas”, referindo-se as religiões de matrizes africanas, é algo “bem complicado”, por isso, a abordagem ocorre geralmente apenas em datas

comemorativas, ainda que se saiba que é necessário dar continuidade em outras oportunidades ao longo do ano.

O professor também afirmou que quando precisa trabalhar conteúdos como umbanda e candomblé na sala de aula inicia com uma roda de conversa, para saber quais informações os alunos já conhecem ou quais opiniões possuem sobre o tema, buscando desmistificar alguns preconceitos. Para isso, o trabalho é realizado por meio de cartazes e dinâmicas. Nesse momento, o profissional voltou a enfatizar o quanto é difícil tratar sobre esses temas e afirmou que em algumas ocasiões “só passa” e começa a trabalhar outros conteúdos.

Ao citar a realização de uma atividade temática sobre a valorização da vida na escola onde leciona a disciplina de ensino religioso, o professor voltou a fazer um discurso relativamente polêmico, que em determinada interpretação, sugere que a importância de trabalhar o tema pode ser percebida na necessidade de oportunizar a autoidentificação de alguns alunos. No entanto, a problemática do discurso é verificada quando o professor faz a relação dessa cultura apenas para os alunos negros, afirmando:

O professor de português fez um desfile com roupas recicladas, é... ligada a afro-brasileira, as meninas ficaram lindas. Os meninos também participaram. Foi muito bonito. Foi diferente, assim, sabe? É também... é pra identificar alguns alunos, né? Eles se conhecerem também, né? **Tem muito negros lá na sala, lá na escola lá, e eles ficam bem, assim, tímidos, reservados, por conta da história, né? Que é passada... (risos).** Mas é complicado, né, assim, a gente trabalhar religião afro-brasileira, as matrizes africana é, como se diz, é peso, viu? Cê tem que ter toda, assim, mínimo, e ter sempre uma respostazinha, porque sempre vai ter uma contradição dos meninos (Professor 5) **(grifo nosso)**.

Em seguida o professor continuou seu discurso afirmando preferir iniciar a abordagem do tema falando sobre os valores, para evidenciar a semelhança entre as religiões e reduzir as discriminações. Disse ainda que ao tratar sobre o assunto, os alunos costumam associar as religiões afro-brasileiras a macumba, rituais em esquinas e outras crenças populares preconceituosas, razão pela qual enfatiza os princípios. Além disso, citou abordar temas como as vestimentas e o significado dos ritos.

De acordo com o profissional, os alunos têm como principal referência de contato com as religiões afro-brasileiras o cortejo de Iemanjá, realizado em João

Pessoa geralmente no mês de dezembro, quando uma imagem da orixá é seguida por praticantes da religião ao longo da cidade, até chegar a praia, onde ocorrem festejos e homenagens. O professor afirmou que os alunos que se interessam, geralmente fazem questionamentos sobre as roupas, os rituais com animais, entre outras curiosidades.

O relato do professor 5 traz uma série de informações, mas entre elas, a que mais chamou a atenção foi a aparente associação entre a necessidade de abordar temas como as religiões de matrizes africanas e a importância da autoidentificação dos alunos negros. Esse discurso reflete o pensamento popular de que “macumba é coisa de negro”, citado pelo professor 4 como discurso também dos seus alunos em algumas oportunidades e que transmite a discriminação historicamente enraizada. Todavia, a diferença entre os discursos dos dois profissionais repousa exatamente na perspectiva da sua abordagem, pois enquanto um afirma a importância de se combater esses estereótipos, o outro parece reforçá-los por meio de falas camufladas.

Fernandes (2017) afirma que essa associação foi constituída durante o processo colonizador e se perpetua até os dias atuais, sendo base de diversas omissões e violações de direitos das comunidades tradicionais e seus praticantes. Ademais, Santos, Sousa e Silva (2021) complementam o debate ao afirmar que a hierarquização das raças e seus costumes fez com que os indivíduos ainda sejam classificados pela etnia ou por suas diferenças culturais. Nesse processo, todas as raças que divergem em qualquer característica daquela dominante, são segregadas e discriminadas, o que se aplica aos povos africanos, aos povos negros, indígenas, ciganos e muitos outros.

Rodrigues (2012) ainda traz em seu texto que os acontecimentos históricos colocaram o povo negro e sua cultura em uma posição de subjulgamento, ridicularizando seus traços físicos, crenças, religiões, costumes e outras características. Por fim, é pertinente ainda citar que Fanon (2008) ensina que o discurso é uma das ferramentas mais poderosas para fortalecer as discriminações historicamente constituídas contra os negros e sua cultura, bem como construir no imaginário social de que esse povo é responsável pelas mazelas sociais.

Ao longo do seu discurso, o professor 5 ainda afirmou ter crescido em um lar religiosamente diverso, associado a religiões de matriz africana, em que seu pai era pai de santo, a avó era adepta da jurema, e relata ter tido uma convivência muito

próxima com esses espaços e cultos, mas que na época não entendia muito bem seus significados, porém com a pouca experiência que tem, ainda busca desmistificar a percepção equivocada de alguns alunos, permitindo inclusive que eles façam questionamentos sobre aspectos dos quais tem curiosidade.

Todavia, ao longo dessa explicação, o professor voltou a se expressar por meio de um discurso que também reflete o preconceito enraizado na sociedade sobre as religiões de matriz africana e seus rituais, ao dizer:

Pra poder eles, né, ter uma noção de que, né por... a questão dos rituais que ficam muito, né, forte pra eles, mostrar que eles também tem outra parte da humanidade, praticar o bem, o amor ao próximo, da paz, aí eu vou relacionando isso assim (Professor 5).

O discurso do professor transmite uma aparente perspectiva de julgamento negativo sobre os rituais praticados nas religiões afro-brasileiras, principalmente os que envolvem o sacrifício animal, dando a entender que “além disso, há outra parte da humanidade” e valores sociais positivos que podem ser transmitidos para reduzir a discriminação.

Essa parte do relato chamou atenção em razão de embora parecer que o professor busca fazer uma associação positiva, reforça, na verdade, os julgamentos realizados historicamente e que fortalecem o preconceito por meio de posicionamentos seletivos sobre o certo e errado ou que deve ser aceito ou não na sociedade.

Essa afirmação deriva do simples reconhecimento de que é uma prática antiga da sociedade consumir carne de animais abatidos, muitas vezes com práticas cruéis realizadas em abatedouros e outros espaços de criação, os quais são posteriormente comercializadas sem maiores questionamentos sobre o tratamento dado ao animal antes do seu abate. Logo, uma vez que os debates sobre os temas admitissem honestamente que os animais utilizados em terreiros também possuem a finalidade de alimentação da comunidade e, muitas vezes, alimentam até mesmo outros grupos carentes, que não fazem parte do terreiro, mas são beneficiados pelas doações, grande parte dos argumentos seria deslegitimado.

Côrrea (2016) traz essa mesma perspectiva ao afirmar que determinar a extinção dos sacrifícios de animais nos terreiros poderia significar também extinguir a continuidade dessas experiências como formas religiosas, tamanha a importância

desses elementos rituais e simbólicos para essa crença, que vê na imolação a sacralização que aproxima o elo entre a divindade e o profano. Ademais, o autor ainda observa que não trata-se apenas de uma prática ritualística, mas também uma circulação de troca econômica e solidária entre os templos afro-religiosos e as comunidades adjacentes, que além de comercializarem os animais para esses locais, muitas vezes recebem as carnes para se alimentarem.

Cumprе mencionar ainda que quando o tema foi judicializado diante do STF, em 2018, o Ministro Edson Fachin, em consonância com o entendimento de outros ministros, afirmou que a interpretação atribuída aos sacrifícios realizados em templos afro-religiosos, não pode ser a mesma realizada sobre maus-tratos a animais na sociedade.

Sobre o tema, são palavras do Ministro:

O alimento é o ápice da relação dos homens com o divino, de forma que a alimentação assume um aspecto sacro. A utilização de animal nas práticas religiosas tem como objetivo a energização deste ser, para que possa ser consumido entre os praticantes. Não bastassem as dúvidas sobre a equiparação do sacrifício ao tratamento cruel, é preciso reconhecer que a prática e os rituais relacionados ao sacrifício animal são patrimônio cultural imaterial.

É preciso dar ênfase à perspectiva cultural não apenas porque, de fato, elas constituem os modos de ser e viver de suas comunidades, mas também porque a experiência da liberdade religiosa é, para essas comunidades, vivenciada a partir de práticas não institucionais. A proteção deve ser ainda mais forte, como exige o texto constitucional, para o caso da cultura afro-brasileira, não porque seja um *primus inter pares*, mas porque sua estigmatização é fruto de um preconceito estrutural (Brasil, 2018).

Não obstante a clareza do pronunciamento feito pelo eminente Ministro citado, julga-se salutar ainda reproduzir o discurso do Dr. Hédio Silva Júnior, representante da União de Tendas de Umbanda e Candomblé do Brasil e Conselho Estadual da Umbanda e de cultos Afro-brasileiros do Rio Grande do Sul, na oportunidade da sua sustentação oral realizada ao longo do mesmo julgamento diante do STF, em 2018:

Ressaltou o admirável orador:

Começo dizendo que prestei atenção nas sustentações, não só nas narrativas que foram feitas nesse microfone, como também nos sapatos dos narradores. E por acaso, os sapatos dos narradores

eram todos sapatos de couro. Há aqui um fenômeno que talvez a psicologia chamasse: esquizofrenia. Em que você admite, em que você faz um discurso acalourado, entusiasmado em favor dos animais, calçando sapatos de couro. Possivelmente alguém terá dito, e é possível que alguém terá acreditado, que bife dá em árvore. Alguém vai lá na árvore, colhe o bife e come. Eu começo com essa ironia pra tentar aqui ilustrar o fato que nós estamos tratando aqui de uma hipocrisia, estamos tratando aqui do que esta Corte já chamou de racismo religioso. O Brasil tem o maior rebanho bovino do planeta. Nem a Índia, que não consome carne animal por preceito religioso, tem o rebanho bovino que o Brasil tem. A Índia tem o segundo maior rebanho bovino do planeta, nós temos o maior rebanho bovino do planeta. Segundo o Ministério da Agricultura, a cada segundo, a indústria do *AgroBusiness* abate 180 frangos, 1 porco e 1 boi. Portanto nesse período em que estou importunando Vossas Excelências com a minha sustentação, dá uma ideia da carnificina que terá ocorrido nesses poucos minutos que tô ocupando essa tribuna com muita honra. Portanto, é impressionante que há estatística no Brasil que comprovam que nas periferias das cidades jovens negros são chacinados como animais, mas não há comoção na sociedade brasileira. Não vejo instituição jurídica ingressar com medida judicial pra evitar a chacina de jovens negros mortos como cães na periferia. Mas a galinha da macumba, parece que a vida da galinha da macumba vale mais do que a vida de milhares de jovens negros. É assim que coisa de preto é tratado no Brasil. A vida de preto não tem relevância nenhuma. A vida de preto não causa comoção social. A vida de preto não move instituições jurídicas. Mas a galinha da religião de preto, ah, essa vida tem que ser radicalmente protegida. Nós estamos tratando disso aqui. Nós estamos tratando do fato de que judeus tem abate religioso de animais pra fins alimentares e pra fins litúrgicos. [...] A Kaparot é um ritual que se os praticantes vestissem branco, porque é uma imagem que está disponível na internet, as pessoas diriam que aquilo é um ritual da macumba, porque eles passam a galinha 9 vezes sobre a cabeça do animal, recitam uma prece judaica e depois o chorrete, que é o sacerdote responsável pelo abate, pratica o abate e o fiel doa o dinheiro equivalente ao animal pra um pobre. E a alimentação catcher. Os muçulmanos têm ritual de abate religioso pra fins alimentares. Aliás o Brasil é um dos maiores exportadores de carne, de aves e bovina, pros 51 países cuja maioria dos seus habitantes, a maioria da população é muçulmana, portanto o abate religioso dis respeito ao *AgroBusiness*, porque esses animais são abatidos nos frigoríficos brasileiros de acordo com preceitos religiosos islâmicos. Nós estamos tratando disso aqui. Não há comoção social em relação a abate Halal. Não há comoção social em relação ao abate judaico. Não há comoção social... as instituições jurídicas não vem reclamar dos contratos com 51 países muçulmanos, mas vem reclamar da galinha que a macumba mata. Essa Corte já denominou esse fenômeno de racismo religioso. E esta Corte, em diferentes oportunidades, em homenagem a Constituição Federal, presitiçou a ideia de país plural. Por mais que alguns segmentos tenham dificuldade com essa ideia. Nós somos uma rica geografia de identidades culturais e li com muito interesse e com muita cautela os votos de Vossas Excelências na ação que versou sobre ensino religioso, e ficou nítido ali pra meu orgulho, pra meu regozijo, que

esta Corte entende que o Estado Democrático de Direito deve ser medido não no tratamento que é dispensado as confissões religiosas que tem familiaridade com o poder, que tem amigos em Ministérios, que tem trânsito no Palácio do Planalto. O Estado Democrático de Direito se mede pelo tratamento que o Estado dispensa as confissões que não tem familiaridade com o poder, mas nem por isso são menos portadoras de dignidade e são menos merecedoras de respeito que qualquer outra religião. Eu ouço falar na ideia de modernização de culto religioso e fico pensando qual é a instituição jurídica no Brasil que em nome da modernização do culto religioso mandaria uma carta para o Vaticano reivindicando que o sangue representado na eucaristia fosse substituído por suco de uva? Sim, em nome da modernidade. E quem sabe até alguns amigos que eu tive, que começaram a carreira etílica na sacristia, porque o padre associa o vinho a alguma coisa sagrada, não tivessem, em nome do princípio da proteção constitucional absoluta e integral da criança, alguns amigos meus não tivessem começado a carreira etílica nas sacristias. Entretanto em nome da liberdade de culto, em nome da liberdade de crença, nós respeitamos o uso do vinho naquelas liturgias que utilizam bebida alcoólica pública na presença de crianças. É este mesmo respeito que as religiões afro-brasileiras vêm postular hoje nesta Corte (Silva Júnior, 2018).

Diante de tais manifestações, considera-se completamente demonstradas as controvérsias existentes nos discursos de uma sociedade que se põe como julgadora de práticas religiosas históricas, quando, na verdade, adota hábitos de mesma natureza com finalidades banais, ressaltando ainda que temas que deveriam ser considerados de maior relevância para a sociedade não recebem a mesma atenção em razão da conveniência, da convivência omissiva e de mais uma forma de forte expressão do racismo da nossa sociedade.

Também é importante ressaltar o quanto é essencial que os professores não apenas dominem os conteúdos que aplicarão em sala de aula, mas que também sejam capazes de trata-los de maneira impessoal, abandonando seus julgamentos pessoais pelo menos durante sua atuação como mediadores de informações, evitando induzir a formação de opinião dos seus alunos e, principalmente, perpetuar condutas populares que acreditam poder interferir na prática religiosa de terceiros (Oliveira, 2019).

A última questão que tratou sobre a seleção e abordagem dos conteúdos na disciplina indagou sobre a forma como professores exploravam a diversidade religiosa em suas aulas, sobre a qual o professor 1 afirmou considerar já ter respondido em suas outras declarações, haja vista ter abordado o tema em diferentes perspectivas.

O professor 2 inicialmente repetiu a palavra “diversidade” em tom de questionamento, como se estivesse pensando sobre o assunto e elaborando uma resposta. Em seguida, declarou que trata a diversidade religiosa como algo semelhante a diferença de idiomas que existe nos países do mundo, afirmando que existe apenas um Deus, e que cada cultura pronuncia seu nome de acordo com sua vivência e sua crença.

O professor 3 afirmou fazer uso de fontes variadas para trabalhar a diversidade, utilizando a história e a representatividade de outras crenças, suas origens e demais características, citando a importância de trabalhar sobre os valores sociais dessas crenças, suas razões e significados, bem como tratar eventuais subtemas que surjam a partir do interesse dos próprios alunos ou situações que ocorram nas salas durante as aulas.

O professor 4 disse buscar a melhor forma de trabalhar, partindo de ensinamentos sobre a igualdade e o respeito. Relatou ainda que é comum que o tema surja durante as aulas a partir da ocorrência de conflitos entre os alunos, em que ocorrem desrespeitos causados por preconceitos e o uso de termos pejorativos, os quais envolvem características físicas, crenças religiosas ou outros motivos, oportunizando o professor a abordar tais temas e resolver as divergências entre seus alunos a partir do estímulo do conhecimento sobre direitos e deveres da convivência social.

O professor 5 afirmou que considera importante tratar sobre a diversidade religiosa, pois embora nem sempre os professores saibam qual a religião dos alunos, percebem que é comum que todos eles creiam em algo, quase sempre em Deus, mesmo que não frequentem nenhum templo. Dessa forma, busca adotar aulas dinâmicas, com o uso de músicas, vídeos e permitindo a participação dos alunos.

Ao citar o local onde a escola ficava localizada, o professor afirmou ter conhecimento que muitas famílias são praticantes de religiões afrobrasileiras, mas que são relativamente escondidas, e que a escola fica sabendo dessa informação “por acaso”, mas que no fundamental I, a melhor estratégia é realmente o uso de rodas de conversa, dinâmicas e cartazes, que abordam, de acordo com o próprio profissional, principalmente a cor da pele e o tipo de cabelo. Para o fundamental II, o professor afirmou trabalhar de forma mais direta sobre a religião, incentivando os alunos a declararem sua crença, para que possam discutir a respeito, enfatizando

que as atividades são realizadas de forma bem prática. No entanto, é importante observar que a abordagem citada para o fundamental I não trata sobre diversidade religiosa de maneira específica, e no fundamental II, embora seja abordada religião, aparentemente, trata-se apenas daquelas citadas pelos alunos, sendo plausível considerar que algumas crenças simplesmente não são trabalhadas, por não serem citadas.

Ademais, o professor traz ainda outro fator preocupante, qual seja a falta de colaboração de algumas escolas para a abordagem de alguns temas. A esse respeito, considerou-se importante reproduzir o discurso do professor, suprimindo apenas os nomes das escolas citadas.

Relatou:

A gente convida pessoas de fora pra apresentar, os alunos fazem gincanas, pesquisas, visitas, é assim que a gente trabalha. Mas infelizmente é só quando tem... quando chega o projeto, aquele encaminhamento pra' gente fazer e quando tem algo assim de data comemorativa. É assim que acontece. Mas isso não impede que o professor dê a sua aula, né, a respeito da matriz africana, né. E, é... eu vejo assim, por escola. Lá no [...] ¹³, que eu dou aula lá, já é bem mais interessado em matriz africana, aqui não, aqui é uma resistência. Vai depender muito do local. Agora não sei porque, não entendi ainda.

Os alunos aqui são mais resistentes. As vezes tem gestores que... *(gesto com as mãos simulando algo preso, que está sendo segurado)* sabe? Tem uns que "Oh, não fala assim". Pensando que a gente não sabe, né, assim, mas eu deixo passar (Professor 5).

Além da perspectiva de formação intelectual dos alunos, que devem ter acesso aos conhecimentos sobre a diversidade religiosa, significados e representações das diferentes religiões existentes no país, há também a problemática da educação em direitos humanos que deve ser inserida entre esses temas, como defende Junqueira e Santos (2018), ao ressaltarem a importância da relação entre o conhecimento científico-histórico e as questões sociais que podem ser trabalhadas na educação para formar cidadãos conscientes sobre os princípios legais e humanos.

Corroborando esse posicionamento, Andrade e Oliveira (2021) tratam sobre a

¹³ Parte do texto foi suprimido em razão do professor citar o nome de uma das escolas em que leciona a disciplina de ensino religioso, o que poderia viabilizar sua identificação por terceiros que acessassem aos resultados da pesquisa.

importância de refletir sobre os temas do currículo escolar para a educação em direitos humanos como uma ferramenta de esperança para um futuro com menos preconceitos e discriminações. Para isso, a escola precisa trabalhar os diferentes cotidianos sociais e a importância do respeito entre eles, como forma de oportunizar que todos possam viver com dignidade e cidadania.

4.3 LEGISLAÇÕES, REGULAMENTAÇÕES E PRÁTICA

Após tratar sobre os conteúdos e abordagens adotadas entre os professores participantes para as aulas de ensino religioso, foram realizados dois questionamentos que buscavam perceber o nível de conhecimento dos profissionais sobre algumas leis, regulamentações e como as aplicavam em sua prática cotidiana.

O primeiro questionamento a esse respeito indagou o nível de conhecimento dos professores sobre as disposições das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que tratam sobre o estabelecimento de 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 "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", respectivamente.

Para esse questionamento, os professores podiam oferecer respostas determinadas, entre as seguintes opções: não conheço, conheço pouco, conheço razoavelmente, conheço bem e conheço muito bem. Dos 5 professores participantes, 1 afirmou conhecer razoavelmente, 2 afirmaram conhecer bem e 2 afirmaram conhecer pouco o conteúdo e propósitos das legislações mencionadas.

O professor 1, que afirmou conhecer bem, mencionou a importância das formações continuadas promovidas pela Coordenação Municipal de Ensino Religioso para a promoção do conhecimento sobre essas legislações. O professor 2 assumiu conhecer pouco e reconheceu que a importância de se aprofundar sobre o tema. O professor 3 afirmou conhecer razoavelmente e atribuiu o conhecimento que possuía a sua formação acadêmica de graduação em história, afirmando ainda que já era uma prática que adotava, mesmo sem a obrigatoriedade legal. O professor 4 também disse que conhecia bem, que embora não memorizasse os números, tinha bom conhecimento sobre o conteúdo. O professor 5 também reconheceu conhecer pouco o conteúdo dessas leis e afirmou que o trabalho sobre elas e seus conteúdos ainda são insuficientes, atribuindo essa deficiência a diversos fatores.

Embora tenha sido um questionamento objetivo, todos os professores se manifestaram de forma dissertativa sobre o tema. Nesse contexto, considerou-se importante reproduzir o discurso do professor 5 para demonstrar algumas deficiências ainda existentes na estrutura do ensino religioso nas escolas e alguns fatores que podem ser identificados.

Eu conheço, assim, pouco. Não vou lhe dizer que eu conheço muito, porque, como eu falei, né, que a gente pouco trabalha. A verdade é essa, se pouco trabalha. Se for por se dá aula, se for por faixa e projeto em escola, em relação a... tanto indígena também, que também fica até esquecida indígena, né, mas em relação a matriz africana a gente trabalha muito pou... eu vejo, desde que eu entrei, se eu participei de alguns projetos, assim, foram 2 ou 3. Só isso. E as aulas que a gente dá, que é aula, num é, a gente não vai pegar, compartilhar com a escola... que é muito diferente um projeto que pega a escola toda, tipo uma gincana, uma apresentação cultural, um momento, assim, de apresentação dos próprios alunos... é muito pouco. Uma... eu participei de 2, 3, no máximo. Não falo nem dessa escola, da outra, que participa mais. Lá, a direção, os gestores, eles pedem muito pra que a gente faça esse tipo de projeto ligado a matriz africana, por conta dos alunos se sintam excluídos, né, aquela questão toda, né, do preconceito com eles. E lá ele dá carta branca pra gente fazer, ele até pede, mas em determinadas escolas, não. Só quando é datas comemorativas, como eu te falei, né? (Professor 5).

Esse relato traz duas problemáticas importantes. A primeira refere-se a perspectiva do professor de trabalhar religiões indígenas e de matriz africana apenas a partir da perspectiva recreativa e/ou cultural, sem abordar seus significados ou outros temas correlacionados a elas. E a segunda relaciona-se exatamente a falta de colaboração da escola, haja vista ter sido relatado não apenas a falta de estímulo de algumas para a realização dessas atividades, mas também uma opressão tácita para que alguns conteúdos não sejam tratados em profundidade.

Cá e Santos (2022) afirmam que embora a instituição das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 representem conquistas significativa para a reestruturação da história a partir de uma perspectiva decolonial, a formação dos professores nessa área ainda é bastante superficial, não temas como a relação da história africana e a história afro-brasileira, de modo que tais conhecimentos também não são transmitidos aos alunos, que continuam recebendo os conteúdos ainda a partir da perspectiva tradicional, modificando apenas a abordagem.

A mesma perspectiva também já era tratada por Rodrigues (2012), ao ressaltar a importância de ensinar as contribuições oferecidas pelos povos escravizados à construção do país, mas também sua história como povo que foi obrigado a vir para o Brasil e teve seus costumes e crenças completamente oprimidos. Tratar a história e a representação do povo negro desde que ainda viviam em África é essencial para abordar esses temas com honestidade e profundidade, e para isso, os professores também precisam receber essa formação intelectual para que transmitam aos seus alunos.

O segundo questionamento indagou aos professores se eles aplicavam as leis supramencionadas em suas aulas e como faziam isso. O professor 1 afirmou que o fazia por meio da tentativa de desconstruir a cultura de que a aula de ensino religioso é, na verdade, sobre religião. O professor 2 afirmou tratar junto aos alunos a importância do discurso decolonial, ou seja, que permite que a história também seja contada a partir da narrativa dos povos escravizados, afirmando que o propósito da lei é exatamente fazer o resgate da voz dessas pessoas. O professor 3 relatou que adota a interdisciplinaridade como ferramenta para a aplicação dessas leis, associando a história com a matemática, educação física, ensino religioso e outras áreas. As condutas também adotadas pela escola, que promove atividades interdisciplinares que abordam tais temas. Para esse professor, o propósito da lei é superar o preconceito e a intolerância religiosa.

O professor 4, por sua vez, menciona as orientações recebidas da prefeitura e da coordenação de ensino religioso, as quais realizam atividades em conjunto com o instituto algaristas e decidem sobre os conteúdos que devem ser abordados, afirmando que estes contemplam os propósitos das referidas leis. A partir desses parâmetros, o professor afirmou que adota estratégias lúdicas, músicas, imagens, desenhos e cartazes, bem como atividades culturais, envolvendo danças e encenações, em parceria com o professor de artes.

Quanto ao professor 5, que havia afirmado conhecer pouco os conteúdos das leis, também disse que são pouco aplicadas. Relatou:

Olha, essas leis, como eu te falei, é muito pouco que a gente aplica. Muito pouco. Não sei lhe dizer, assim, porque a gente faz isso. (risos). Eu acho que até d'agente, parte d'agente mesmo as resistências, de poder falar, entendeu? É complicado, é bem complexo. A gente prepara uma aula bonitinha, aquela coisa toda, né, na hora não sai do jeito que a gente quer, e as vezes nem sai. A

gente até... deixa de dar aula, por conta de questionamentos que acontece. É até difícil. Quando eu fui falar, não sei nem... conversar, assim, com alunos, entendeu, sobre a questão das matrizes... [incompreensível] E falei que meu pai era, eles praticamente afastaram, assim, de mim. “Tia, a senhora é macumbeira?”. Eu disse: “Olha, pra que eu fui falar, meu Deus”. Em menos de 10 minutos, quando eu saí da sala, a escola inteira sabia. (risos) E ficaram me questionando, alguns... até alguns professores. “Por que você falou?”. Eu disse “Mulher, eu tava numa roda de conversa com eles”. Aluno do 9º ano, então já tem uma mentalidade assim, né? Eu disse: “Não, mulher. Eu tava numa roda de conversa, pra conversar com eles”.

Novamente, o discurso do professor reforça que não apenas o ensino é deficiente, mas também o suporte oferecido pela escola é negligente e fortalece preconceitos e discriminações baseadas em concepções pessoais que não devem ser reproduzidas no espaço escolar.

Almeida (2020) ressalta que a abordagem transversal e transdisciplinar é uma das estratégias de maior eficácia para trabalhar temas como a história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, havendo uma extensa opção de estratégias que podem ser adotadas como práticas pedagógicas para trabalhar esses temas. No entanto, para que isso seja possível, é necessário que os currículos escolares consigam ampliar suas percepções sobre a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira, trabalhando de forma articulada com a sociedade, professores, alunos e toda a comunidade escolar.

Cá e Santos (2022) afirmam que diante da importância das Leis que dispõem sobre a obrigatoriedade e essencialidade de trabalhar a história e cultura afro-brasileira nas escolas, todo o sistema de ensino foi impactado de maneira imediata, mas aque mesmo após mais de uma década de sanção das referidas disposições, ainda enfreta desafios antigos como a formação dos professores, a colaboração dos gestores escolares, omissão no suporte dos órgãos educacionais, entre outros muitos problemas institucionais, que impedem a aplicação plena dessas leis e a produção dos resultados esperados para seus objetivos.

4.4 ACOLHIMENTO AOS ALUNOS PRATICANTES DE RELIGIÕES AFROBRASILEIRAS

O tópico seguinte abordado pelos questionamentos da pesquisa buscou apreender a forma como os alunos praticantes de religiões afro-brasileiras são acolhidos e protegidos em sua crença no espaço educacional e como estes lidam com temas como a diversidade religiosa e alunos de diferentes crenças. Para isso, indagou-se aos professores se eles tinham conhecimento sobre lecionarem ou já terem lecionado para algum aluno praticante de religiões afro-brasileiras, se já haviam presenciado algum episódio de desrespeito e/ou violação de direitos a esses ou outros alunos que fazem parte dos cultos de religiões de matrizes africanas e como analisavam a postura dos seus alunos diante da diversidade religiosa e colegas com outras crenças.

Sobre o questionamento referente ao conhecimento sobre alunos praticantes de religiões afro-brasileiras, o professor 1 afirmou que tem conhecimento sobre alunos de religião afro-brasileira em suas salas de aula, mas não deu detalhes se estes haviam declarado sua crença em sala de aula ou não, embora tenha sugerido que esses eventos aconteceram, pois de acordo com o discurso do professor, seu conhecimento provém em razão de também ser adepto de religiões afro-brasileira e já ter encontrado alunos nos espaços de culto.

Entretanto, algumas partes do discurso do professor sobre esse questionamento chamaram a atenção e por isso julgou-se pertinente reproduzi-las. São palavras do profissional:

Eu sempre digo assim, que no barracão a gente conversa. “Gente, olhe, o que falta no candomblé é esse espírito do ser missionário, de pregar, porque infelizmente a gente acaba adquirindo uma imagem muito negativa de muitos dos nossos, que passaram, hoje não tão mais, e só vão lá fora pra falar de galinha, de bode, de isso e aquilo. De tomar sangue. E ninguém toma sangue, ninguém toma sangue. Era muito mais fácil dizer assim: “Não, o candomblé é uma religião que segue alguns princípios como as outras, a diferença é que quando você se tranca no quarto, realmente se tranca no quarto, mas não é um quarto feito um banheiro, que ninguém vê luz, ninguém vê água. É um barracão todo, onde você vai ter um encontro com você.

[...]

E nisso aí, eu acho que nosso papel também, quando a gente acolhe aos nossos alunos que eles assumem ser de matriz africana, primeiro é parabeniza-los, por serem crianças mas já terem essa

ousadia, né? Essa autonomia de dizer assim: “É o que eu acredito e eu quero que você me respeite”.

[...]

Então assim, eu parabenizo, porque do jeito que eu parabenizo um aluno que...”professor”... tem um que diz assim: “professor, hoje eu quero ler uma passagem bíblica. Posso? Pode, fique a vontade”. Parabenizo, que eu sempre parabenizo assim, essa autonomia de você assumir a sua identidade, quem você é em uma sociedade tão preconceituosa, né? (Professor 1).

O discurso do professor evidencia a importância de os conhecimentos sobre a religião serem transmitidos de maneira séria e verídica, sem invenções populares criadas para embasar preconceitos e discriminações, as quais muitas vezes são fortalecidas e perpetuadas por pessoas que já tiveram contato com os rituais de religiões afro-brasileiras, mas que por algum motivo resolveram abandoná-la e, infelizmente, adotaram a postura de também desonrá-la socialmente.

Além disso, o profissional ainda ressalta a importância de acolher os alunos que tomam a iniciativa de se declararem praticantes de religiões afro-brasileiras, reconhecendo a ousadia de tal postura diante da certeza do preconceito e discriminação ainda existentes na sociedade. A partir de condutas como essa, será possível construir a real dimensão da quantidade de pessoas de axé que estão presentes em todos os segmentos da sociedade e que buscam respeito e proteção a sua escolha e a sua crença, sem confundir tais garantias com privilégio.

Cumpram-se ainda que a percepção observada nesse discurso se assemelha àquela apresentada no início desse estudo, apontada como uma das motivações para o seu desenvolvimento e que afirma reconhecer na educação um dos principais instrumentos capazes de modificar a sociedade e suas condutas. Por meio da educação, os cenários vislumbrados por Lévi-Strauss (1993) e Fernandes (2017) tornam-se ainda mais possíveis, nos quais a discriminação e subjugamento dos negros e praticantes de religiões afro-brasileiras seriam superados, construindo novas narrativas sobre suas representações.

Incentivar e acolher os alunos praticantes de religiões afro-brasileiras e ensinar os demais sobre a igualdade, a dignidade, cidadania, liberdade de crença e outros direitos são fatores de início da concretização de um cenário futuro mais pacífico, em que todas as religiões possam coexistir em harmonia, sem a pseudo-convicção da existência de uma verdade absoluta e necessidade de dominação de uns sobre outros. Além de corroborar com essa perspectiva,

Rodrigues (2012) ainda complementa abordando a importância de ampliar as pesquisas e teorias que tenham como objeto as narrativas pós e decoloniais, que compreendem e ressaltam o significado da existência e participação dos negros na construção do Brasil e da nossa cultura.

Quanto a resposta do professor 2 sobre seu conhecimento a respeito da existência de alunos praticantes de religiões afro-brasileiras em suas salas de aula. O profissional afirmou que na escola em que estávamos não conhecia nenhum, mas que em outra instituição teve contato com um aluno que após ser questionado sobre a razão das suas faltas recentes, afirmou que estava no processo de iniciação do candomblé. De acordo com o professor, esse evento ocorreu em 2012 e desde então, o professor não teve conhecimento de outros alunos com essa crença.

Sobre o mesmo questionamento, o professor 3 afirmou ter alguns alunos de religião afro-brasileira na escola, os quais tiveram medo de declarar suas crenças em outros momentos, mas que atualmente aparentam estarem muito mais a vontade para isso. O profissional acredita que essa segurança foi oferecida inclusive pelas leis que obrigam a trabalhar esses temas em sala de aula, construindo nos alunos a percepção de que o conhecimento é uma das estratégias para a superação do preconceito e da discriminação.

O professor 4 também afirmou ter alunos de religiões de matrizes africanas na escola, os quais também se sentem atualmente confortáveis para declararem a sua fé. O professor ainda citou que a escola realizaria um evento nos próximos dias, no qual os alunos apresentariam trabalhos com temas que abrangiam as religiões e seus preceitos.

E, por fim, o professor 5 afirmou que leciona a disciplina desde o ano de 2014, e que durante esse tempo, apenas uma aluna se declarou pertencente a religião de matriz africana, após participar de uma aula que abordava o tema. Relatou o professor:

Era uma aluna de 7º ano. Agora a mãe dela é mãe de santo, aqui de [...] ¹⁴, muito conhecida. Aí ela falou. E os alunos... os amigos, né, apoiaram. Mas teve uns... inclusive ela até saiu da escola por conta... (Professor 5).

¹⁴ Texto suprimido em razão de o professor citar o bairro da escola e do terreiro, podendo viabilizar a identificação não apenas do profissional, mas também das pessoas citadas no relato.

Na continuidade do relato, o professor afirma que além de essa ter sido a única aluna a se declarar como pertencente a religião de matriz africana, ressalta que ela não usava nenhum adereço que refletisse sua crença, mas que em determinado momento se sentiu confortável não apenas para se declarar, mas também para expor conhecimentos sobre a religião. Todavia, como pode ser observada no trecho transcrito e em outras partes do relato, enquanto uns colegas apoiaram, outros discriminaram, o que culminou com a saída da aluna da escola.

Nesse ponto, torna-se a adotar as concepções de Lévi-Strauss (1993), que afirma que essa ilusão de superioridade de algumas crenças em relação a outras, bem como a discriminação dos negros, dos povos escravizados e sua cultura, advém muito mais de um longo e sólido processo cultural, do que de razões raciais naturais e reais. Ainda de acordo com o autor, esses princípios psicológicos já se tornaram tão profundos, que mesmo sem conhecer suas razões, a sociedade segue rejeitando costumes e religiões, preservando a intolerância e discriminação.

O questionamento seguinte indagou se os professores já haviam presenciado alguma situação de desrespeito, preconceito ou outra violação dos direitos de algum aluno praticante de religião de matriz africanas em algumas das escolas que tenham lecionado na rede de ensino municipal de João Pessoa.

O Professor 1 afirmou que sim e disse que inclusive também já foi alvo de alguns comentários dos seus alunos, chamando-o de “macumbeiro”. Para reagir a situação, o professor afirma que desenvolve aulas mostrando “o que é macumba” e o que significa ser pertencente a religiões de matriz africana, aproveitando a oportunidade ainda para abordar outros conhecimentos sobre o tema. O profissional ainda afirmou que alguns acontecimentos decorrem do uso de adereços típicos das religiões afro-brasileiras por alguns alunos, os quais instigam comentários pejorativos dos colegas, os quais dão espaço para a abordagem de temas como o preconceito e intolerância religiosa, além de outros direitos e princípios legais e sociais.

O professor 2 afirmou que quando o aluno que estava em processo de iniciação ao candomblé se declarou, conforme relatado no questionamento anterior, não houve nenhum evento determinado de discriminação, exceto por alguns colegas que quiseram fazer brincadeiras sobre o tema, os quais o professor afirma ter repreendido rapidamente e ter aproveitado a oportunidade para trabalhar sobre a liberdade de crença, o que fez cessar os comentários desagradáveis.

O professor 3 também afirmou já ter presenciado situações em que outros alunos fizeram comentários desagradáveis sobre o tema, em tom de brincadeira. De acordo com o profissional, muitos desses eventos decorrem da falta de conhecimento e do preconceito popular, que se manifesta de formas variadas nas reações dos alunos. Todavia, o professor afirma não apenas trabalhar os temas referentes as religiões de matriz africana para superar a discriminação, mas também proporcionar o conhecimento sobre outras culturas, para que os alunos ampliem seus horizontes de saber.

O professor ainda afirma que quando percebe reações preconceituosas trabalha com seus alunos temas como o poder do discurso e o impacto que as falas preconceituosas podem causar aos colegas. E dessa forma, em aula planejadas, mas também em situações oportunas, trabalha temas referentes a religiões diversas e crenças populares equivocadas e/ou preconceituosas. Para finalizar seu discurso, o profissional cita outro colega professor, da mesma escola, e que é pertencente a religião de matriz africana e que toda a comunidade escolar o acolhe.

O professor 4 também afirma já ter presenciado situações de preconceito ou violação de direitos de alunos praticantes de religiões afro-brasileiras. Assim como outros profissionais, o professor relatou que em algumas ocasiões os alunos fazem comentários desagradáveis uns sobre os outros, também utilizando o termo “macumbeiro” de forma pejorativa o que de acordo com o professor, levou a outra aluna aos prantos. O profissional ainda afirma que situações semelhantes já foram vivenciadas por outros professores da escola, e que para mediar a situação é necessário além de trabalhar temas como preconceito e discriminação nas aulas, promover projetos inter e multidisciplinares, para tratar sobre a diversidade religiosa.

Já o último professor, ou seja, o professor 5, afirmou que nas escolas em que dá aula nunca presenciou nenhuma situação de preconceito ou violação de direitos a alunos praticantes de religiões afro-brasileiras, mas que teve conhecimento de um episódio ocorrido em outra instituição educacional do município de João Pessoa em que após a realização de um projeto que abordava a diversidade religiosa, uma aluna foi espancada em razão de ter se declarado pertencente a religião de matriz africana. De acordo com o professor, o fato foi desencadeado por manifestações preconceituosas dos pais e dos alunos e ocorrera há cerca de 2 anos, havendo sido, inclusive, noticiado em jornais.

Nos relatos desse questionamento, o professor 1 trouxe ainda outra perspectiva, relacionada a localização dos terreiros, afirmando ser comum que os barracões sejam encontrados em periferias e bairros mais pobres e/ou afastados. Além disso, o professor ressalta a crença popular de que pessoas instruídas ou bem formadas não compõem as religiões afro-brasileiras, as quais tem como público predominante pessoas analfabetas e sem conhecimento.

A partir do relato sobre as situações vivenciadas pelos professores em suas salas de aula, com manifestações preconceituosas dos seus alunos e outros posicionamentos discriminatórios da própria comunidade, evidencia-se novamente como essas condutas sociais estão enraizadas em um processo histórico difícil e complexo de ser superado, o qual, por vezes, nem mesmo conhece sua origem, mas continua a perpetuar a intolerância.

Infelizmente, esse resultado reflete um cenário muito parecido com o encontrado em outras pesquisas já realizadas sobre o tema, tal como a de Rocha, Puggian e Rodrigues (2011), Caputo (2012), Araújo (2017) e muitas outras, que embora tenham abordagens diferentes, espaços e objetos diversos, encontram como resultado e característica comum a forte marca do preconceito, que põe os praticantes de religiões afrobrasileiras como vítimas frequentes e sob risco constante de sofrerem alguma violência, seja ela física, verbal ou simbólica, gerada pelos mais diversos motivos e, até mesmo, por motivo nenhum.

Os professores também foram questionados sobre sua percepção quanto a postura dos seus alunos diante da diversidade religiosa e colegas que professassem uma fé diferente da sua. A esse respeito, o professor 1 afirmou que ainda é necessário a disseminação de mais conhecimento, de modo a tentar superar alguns preconceitos e concepções equivocadas por meio do diálogo, do ensino e da informação. Em seu discurso, o profissional traz duas problemáticas: a primeira relacionada a falta de preparação de alguns colegas, e a segunda a formação dos alunos em seus ambientes familiares, a qual já constrói alguns preconceitos.

São palavras do professor:

Então, assim, esse reconhecimento cultural e ancestral que precisa ser mais trabalhado. Inclusive de muitos colegas meus, da própria área da formação, a gente vê que eles tem umas dificuldade. As vezes eu até pego briga, que eu digo assim: "oh, eu não tô andando em sala de aula pra ensinar minha fé. Tô em sala de aula pra ensinar essa diversidade de fé. E aí desconstruir". Porque é muito bom você

ver a sua religião sendo enaltecida, sendo louvada. E a minha? E aí eu completo com um desafio. Justamente por que? Porque a gente tem que ter essa cautela até de conversar com o nosso alunado, porque senão, minha filha, os pais chegam, viu? Que...

Muitas vezes os nosso aluno, ele se torna limitado dentro das sua cultura social de casa, né? Eu sempre costumo dizer que nosso alunado, ele tem dois contato social, tem o contato com a família e esse contato com a família é o mais perigoso, porque eles acabam herdando a bagagem de preconceitos, de limitações. E quando chega na escola, esse segundo contato social, que tem uma amplitude imensa, que ele vai conhecer várias outras coisas, que em casa se diz ser errado, ele chega em casa pra dizer. E aí os pais se manifestam e fortalece toda essa bagagem. Então infelizmente a família ainda é... a falta de conhecimento da família, atrapalha muito o desenvolvimento humanitário do aluno, porque a criança ela não tem preconceito (Professor 1).

O professor ainda cita o quão difícil é superar esse preconceito após ele criar raízes, o que, de acordo com o profissional, costuma acontecer no período da adolescência e pré-adolescência. Já para trabalhar com crianças, a resistência aos temas não é tão forte, ocorre muito mais por orientação da família sobre o que é certo ou errado, com discursos que as crianças costumam posteriormente reproduzir na escola.

Ao ser apresentado ao mesmo questionamento, o professor 2 afirma não perceber grande resistência dos alunos ao trabalhar a diversidade religiosa, com exceção de um aluno o qual citou que se recusava a assistir a algumas aulas por orientação da mãe.

No entanto, ao explicar a forma como conversou com o aluno para buscar superar o preconceito sobre o tema, afirma ter utilizado o seguinte argumento:

Olhe, entenda a religião como, é... você diz Deus, né? Então pode dizer Deus em inglês, pode dizer Deus em francês, no português. Então, do mesmo jeito é quando... nós não vemos guerra dos Deus, né? Então eu pude mostrar pra ele... como são crianças, justamente essa... a partir dessa fala (Professor 2).

Percebe-se que o profissional utilizou uma analogia que compara a crença, a idiomas. Entretanto, desconsiderando a adequação desse discurso, o professor afirma ter conseguido fazer o aluno compreender a importância do tema e assistir as aulas.

Quanto ao professor 3, este afirma ser um trabalho contínuo e que produzirá efeitos a longo prazo, de modo que mesmo reconhecendo que há resistência,

algumas questões devem ser trabalhadas com os alunos até que eles atinjam a maturação necessária para compreender sua importância, como é o caso da diversidade.

O professor 4 afirma perceber evoluções na postura dos alunos diante da diversidade religiosa, mas reconhece que ainda existem desafios. Além disso, o professor afirma acreditar que a resistência dos alunos a alguns temas sempre irá resistir, de modo que o real objetivo é conseguir garantir o respeito e a coexistência harmônica de todos.

E, por fim, o professor 5 volta a citar que seus alunos não tem conhecimento sobre a existência de outras religiões, além daquelas que praticam. Assim, a partir da percepção do professor, metade da sala se entusiasma em receber novos conhecimentos sobre outras religiões, enquanto a outra metade não demonstra nenhum interesse, como se não existissem outras religiões. Na avaliação do profissional, a falta de interesse advém exatamente da ausência de experiências com outras religiões.

Diante do cenário observado, é inevitável não citar a importância das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que determinam não apenas a obrigatoriedade da abordagem de alguns conteúdos em sala de aula, mas também as contribuições que podem ser oferecidas pela abordagem inter e multidisciplinar desses temas. Logo, quando um ambiente se mostra deficiente na aplicação dessas leis, a falta de conhecimento dos alunos sobre diversidade é um dos fatores a denunciar essa negligência.

Ademais, Cá e Santos (2022) corroboram com essa concepção ao afirmarem que as referidas leis tem entre seus objetivos reduzir as desigualdades sociais e o preconceito por meio do conhecimento, reconhecendo nas escolas o espaço mais propício para isso.

4.5 OS PROFESSORES E A PERSPECTIVA DE SUAS PRÁTICAS

A pesquisa também dedicou uma de suas partes a compreender a forma como os professores desenvolvem suas atividades e como as percebem a partir dos parâmetros dos direitos humanos e da postura dos seus alunos. Dessa forma, o primeiro questionamento dessa seção indagou aos professores se estes adotavam

e/ou realizavam atividades de promoção ao respeito, liberdade religiosa e direitos humanos em suas aulas.

Sobre esse questionamento, todos os professores afirmaram abordar tais temas em suas atividades. Nesse cenário, o professor 1 afirmou que sim e disse acreditar já ter demonstrado isso nas respostas oferecidas aos questionamentos anteriores.

O professor 2 também afirmou que busca sempre prezar por esses direitos, e que quando se depara com alguma resistência dos alunos, tenta desconstruir as concepções equivocadas que manifestam. Todavia, a forma como o professor transmitiu essa perspectiva em seu discurso pode levantar algumas questões, haja vista que o profissional ter afirmado justificar aos seus alunos:

Cada pessoa “tinha” o direito de escolher o tipo de religião, mas na sala de aula eles tinham o dever de conhecer, pra poder até falar de bem ou de mal, mas conhecendo a religião, né? Diferente da sua (Professor 2).

O professor 3, ao afirmar abordar os referidos temas em suas atividades, ressaltou que utiliza o respeito como princípio para todos os assuntos que traz para a sala de aula, sendo este um dos principais referenciais do ensino religioso. Além disso, acrescenta que a disciplina não deve voltar-se a trabalhar apenas as informações sobre as religiões, mas também valores humanos, os quais são essenciais para atingir a compreensão do aluno sobre o significado da diversidade e sua aplicação na sociedade.

Quanto ao professor 4, que também afirmou adotar os temas citados em suas aulas, acrescentou trabalhar também assuntos como ética e cidadania, voltando a mencionar as orientações do plano anual e as demandas apresentadas pelos alunos no cotidiano da sala de aula. Assim, o profissional afirma que ao avaliar os aspectos que precisavam ser trabalhados com seus alunos, adotou inclusive a Declaração dos Direitos Humanos, com o objetivo de mostrar sua origem e seus significados para a sociedade contemporânea.

Já o professor 5, ao tempo que disse abordar esses princípios em suas aulas, ressaltou também que até prefere trabalhar tais conteúdos, do que os temas previstos e/ou sugeridos pela BNCC. Para justificar tal preferência, o professor afirmou:

[...] essa clientela da gente aqui é muito fraca em relação a valores, a questão de respeito ao próximo, de diversidade religiosa. Eles são muito, é... fracos. Acho que nem é essa a palavra, mas, desinteressados também. Talvez seja também. Como se fosse muito longe deles, daquilo que eles acreditam. Uma coisa longe de respeitar o próximo, de você respeitar a religião do outro, a cor do outro, seja lá o que for, eles ficam muito lon... é muito longe disso, a gente tá muito longe disso.

Todavia, não bastasse o professor declarar ter preferência por trabalhar temas gerais que não necessariamente estão vinculados com o objeto principal do ensino religioso para evitar reações dos alunos e polêmicas na escola, ainda deixou claro nesse e em outros discursos que aborda de forma superficial os assuntos referentes a diversidade religiosa, principalmente aquelas que mais são alvo de discriminação.

São palavras do professor:

Eles não querem falar. Ou falam que é evangélico, pronto. É como se fosse: "É evangélico, pronto, acabou". Tudo é evangélico agora. As vezes nem é, mas porque o colega é, eles falam também que é.

[...]

Tem muitos alunos que nem conhecem que existe outras religiões, só aquelas... que é a dele, né. Não conhecem, não sabe (Professor 5).

Esse cenário é problemático por duas razões principais. A primeira delas refere-se a negligência do professor em se concentrar nos temas orientados como parâmetros para o ensino religioso, os quais devem abordar a história, a cultura, significados e representações da diversidade religiosa na sociedade, associando tais conhecimentos aos princípios e direitos pessoais, coletivos e sociais.

A segunda problemática evidencia exatamente o despreparo desse professor para lidar com os temas complexos e delicados que envolvem a disciplina, pois embora seja o profissional mais experiente entre os participantes, quando analisado seu tempo de atuação na disciplina, e o único que possui formação em Ciência das Religiões além da graduação em história, o discurso citado acima e muitos outros retratados ao longo da pesquisa demonstram uma postura conservadora e ultrapassada, motivada, em partes, pela resistência da escola, e em parte pelo comodismo pessoal de tentar evitar conflitos.

Cavallin (2021) traz em sua análise que a formação dos profissionais para lecionarem na disciplina de ensino religioso, embora não seja regida por parâmetros ou diretrizes fixos, se orientam por objetivos que buscam compreender os elementos básicos que constituem o fenômeno religioso, o qual se relaciona com as posturas sociais e políticas dos sujeitos. Por isso, os conteúdos a serem trabalhados devem ser pensados a partir de problemáticas metodológicas, curriculares e legais da disciplina, para que seus objetivos possam realmente serem alcançados.

Ainda sobre esse tema, Santos (2018) discute a problemática da aplicação dos temas em sala de aula somente a partir dos conteúdos considerados oportunos diante das demandas dos alunos e do contexto de cada região, o que, por vezes, faz com alguns assuntos sejam negligenciados, afastando-se do objetivo de uma formação básica direcionada a uma aprendizagem comum a todos os cidadãos. O autor ainda menciona a abordagem confessional, afirmando que esse tipo de ensino é segregador e reproduz as práticas de opressão de outras crenças, presentes na história da formação do estado brasileiro, as quais precisam ser superadas e darem espaço a diversidade religiosa reconhecida e trabalhada de maneira igualitária.

O próximo questionamento dessa seção indagou aos professores se eles consideravam que sua prática profissional tem caráter inclusivo aos preceitos e praticantes de religiões afro-brasileiras e os motivos que constituíam sua percepção. Sobre essa pergunta, o professor 1 afirma que sim, pois tenta frequentemente desconstruir em seus alunos a concepção de que essas religiões são malignas. Além disso, relata que aborda temas como a força e o poder da fé e a inadequação de pregar predominância ou dominação de uma crença sobre a outra, ressaltando sempre a importância do respeito.

Sobre o mesmo questionamento, o professor 2 afirma que também considera sua prática inclusiva, ainda que acredite ter falhas, mas que busca sempre ressaltar aos seus alunos a importância do respeito diante da diversidade de práticas de cada religião.

O professor 3 deixa subentendido que acredita que sua prática é inclusiva e que promove a inclusão, mas ressalta as dificuldades dessa perspectiva diante da ausência de materiais didáticos de consulta e orientação.

Quanto ao professor 4, durante a construção da sua resposta, o profissional demonstrou alguns equívocos na concepção sobre os propósitos do ensino religioso.

Por isso, considerou-se pertinente transcrever todo o discurso deste profissional, conforme observa-se:

Essa é uma pergunta difícil. Muito difícil. Na minha concepção, né, eu acho que religião é religião, ensino religioso é ensino religioso. Eu trabalho muito teoria com o aluno em sala de aula. Eu não trabalho a prática do dia a dia da igreja dele, mas eu procuro mostrar pra ele o conhecimento, né? Eu conheço boa parte das religiões que eu trabalho em sala de aula com meu aluno. Agora eu procuro mostrar pra ele o respeito, a dignidade, né? E eu não posso trazer muitas coisas que tem lá no culto da igreja deles, na missa dele, no terreiro dele pra sala de aula, pra escola, porque a própria instituição, prefeitura, não permite, porque aí a gente vai misturar. Afinal, é professor de ensino religioso ou é pastor, ou é padre ou é pai de santo? Então eu tenho que fazer essa separação, porque senão a gente mistura e cria conflitos maiores ainda, porque eu vou trazer o pai, o avô, o tio, o bisavô... vou trazer todas as gerações pra dentro da escola e vai sobrar pra escola e principalmente pro professor de ensino religioso. A minha função é transmitir o conhecimento que foi dado e que eu procuro estudar. Agora, religião na essência mesmo, ele tem que aprender lá na igreja dele, né? Porque aí foge o parâmetro da escola, da instituição, tá? (Professor 4).

Por fim, o professor 5 afirma que sempre busca fazer a inclusão de todos os alunos, inclusive daqueles que não seguem nenhuma religião. De acordo com o profissional, promove essa inclusão deixando os alunos a vontade e acolhendo suas posturas religiosas.

Quanto ao discurso do professor 4, resgata-se novamente a discussão não apenas sobre os propósitos da disciplina de ensino religioso, que além de tratarem sobre a importância de trabalhar os valores sociais e éticos da convivência, também ressaltam a necessidade de se abordar o fenômeno religioso em seus significados e representações na história e cultura, bem como na vida pessoal de cada indivíduo.

Stern (2020) afirma que o domínio sobre a Ciência da Religião é essencial para que os professores estejam capacitados de compreender e aplicar plenamente os propósitos dessa disciplina no contexto educacional. Esse domínio e conscientização dos professores é essencial para que os professores possam superar os preconceitos e mediar a construção de perspectivas inclusivas e impessoais junto a seus alunos. O autor ainda ressalta que essas condutas podem estruturar a disciplina que tem o nome tendencioso de “ensino religioso”, mas que não deve ser confundida com o ensino dos preceitos de apenas uma religião,

adotando propostas didático-metodológicas que contemplem a diversidade dos segmentos religiosos, suas histórias e seus direitos.

4.6 AS ESCOLAS, OS PAIS E A RELAÇÃO COM AS RELIGIÕES AFROBRASILEIRAS

O último questionamento da pesquisa indagou aos professores se eles consideravam que a escola possuía caráter inclusivo aos preceitos e praticantes de religiões afro-brasileiras e porque tinham tal percepção.

A esse respeito, o professor 1 afirmou acreditar que sim e citou o fato de a diretora da instituição ser uma mulher quilombola, a qual dá liberdade aos professores para que trabalhem os conteúdos que julgam importantes, observando as diretrizes e parâmetros gerais estabelecidos.

O professor 2 inicia a resposta afirmando que a gestão da escola cobra bastante para que os professores tenham posturas de inclusão, então por esse motivo, acredita que a escola também pode ser considerada religiosamente inclusiva. O profissional ainda acrescenta que caso não houvesse essa cobrança da gestão, a escola de modo geral também não teria essa postura.

O professor 3 também afirma que a escola acolhe muito bem a diversidade religiosa, realizando eventos temáticos e atividades direcionadas. Em seu discurso, o professor relatou que em uma das atividades o professor apresentou as roupas, músicas e danças das religiões afro-brasileiras e foi muito bem recebido pelos estudantes.

O professor 4 também ofereceu uma resposta positiva, citando acreditar nisso em razão da liberdade proporcionada aos professores para trabalharem todas as matrizes religiosas, inclusive as africanas. Além disso, também menciona a postura da escola em estimular que os alunos pratiquem o respeito entre si e a atuação da prefeitura, que oferece suporte aos professores para que abordem esses conteúdos em sala de aula.

E, por fim, o professor 5 também afirma que sim, relatando que algumas escolas são mais inclusivas que outras, mas que em razão das leis, todas buscam adotar posturas inclusivas para evitar problemas.

Silva e Senra (2021) trazem em sua pesquisa a perspectiva de que a aplicação do ensino religioso nas escolas muitas vezes sofre a interferência de

interesses quase sempre controversos, representados pelo Estado, por entidades religiosas e outras organizações civis e sociais, as quais nem sempre incluem no debate os aspectos pedagógicos e educacionais inerentes ao tema debatido nesse contexto. Dessa forma, as escolas e os conteúdos nela trabalhados sofrem sérios prejuízos envolvendo os embates epistemológicos e as dificuldades das próprias disciplinas regulares e da infraestrutura das escolas.

Logo, diante das respostas oferecidas ao questionamento citado, cumpre observar que embora, de modo geral, o cenário refletido pelos professores possa ser considerado positivo, é preciso estar atento para pequenos indícios de negligência ou mesmo repressão desses conteúdos nas escolas, como sugere ocorrer o professor 5, pois para que as manifestações de intolerância, preconceito e discriminação possam realmente ser superadas na educação, é indispensável a realização de trabalhos educacionais generalizados, em todos os espaços.

Nessa perspectiva, Siqueira, Alves e Bruno (2023) ensinam que muitos temas referentes a religiosidade africana ainda não são abordados ou devidamente tratados pelas escolas, e que tais práticas colaboram para que as condutas excludentes e racistas se perpetuem, haja vista que muitas delas utilizam como base de proteção a falta de discussão sobre a história e cultura africana, que impede a disseminação do conhecimento a partir de outras narrativas, que não desconsideram as informações produzidas pelos europeus e colonizadores, mas também evidencia a história contadas pelos povos escravizados que também vivenciaram esse mesmo período e são os indivíduos legitimados para falar sobre suas próprias tradições.

Ademais, Portuguese e Marcelino (2022) destacam que o multiculturalismo evidencia a importância do desenvolvimento e adoção de medidas preventivas na sociedade, e não apenas que reparem danos após a ocorrência dos prejuízos, sendo aplicáveis ao cotidiano dos cidadãos, inclusive nos espaços escolares a partir do incentivo do diálogo entre as diferenças. Todavia, os autores reconhecem que compreender as características, essência e significados da diversidade, incluindo a religiosa, é um desafio para a sociedade. Entretanto, excluir esses debates em razão da sua complexidade significa colaborar para que a ação pedagógica permaneça limitada e as concepções equivocadas continuem sendo transmitidas por gerações.

4.6.1 A interferência e resistência dos pais dos alunos para a abordagem de temas sobre as religiões afro-brasileiras em sala de aula

O último segmento abordado na análise das respostas oferecidas pelos professores participantes da pesquisa foi abstraído a partir de um fator citado por todos eles, embora não constituísse o tema de nenhum dos questionamentos. Assim, em razão de todos os professores terem citado a resistência nas salas de aula em trabalhar conteúdos referentes as religiões afro-brasileiras e a interferência dos pais nesse cenário, julgou-se pertinente realizar uma breve discussão sobre esse aspecto.

O professor 1 cita a interferência dos pais diante do conhecimento de que os filhos estão tendo aulas sobre religiões afro-brasileiras e a importância do amparo legal para essa prática, como forma de explicar aos pais que aquela é uma diretriz das normas gerais de educação e não uma escolha do profissional, bem como justificar que sua prática tem respaldo e proteção jurídica. Em seu relato, o profissional chega a dizer que a Lei é como um “escudo de defesa” para eles trabalharem esses conteúdos, complementando que, infelizmente, é mais simples garantir o respeito em razão da coerção legal, do que da consciência real do indivíduo.

No entanto, mesmo apresentando essa concepção, parte da resposta do professor permite perceber que suas aulas, ainda assim, são tolhidas pelo receio da intervenção da família na escola, como observa-se:

E eu sempre busco falar nesse sentido. Tanto quando a gente...agora também com cuidado, porque a gente sabe que as nossas crianças elas sempre, as vezes... os pais, alguns pais perguntam: “Como foi na escola? Como foi a aula?”. E eles vão dizer. Então, assim, sempre...infelizmente, a gente vive numa sociedade muito preconceituosa e a religião ainda é muito forte (Professor 1).

Os professores 2 e 3 também afirmam perceber que existe resistência dos alunos em razão da formação familiar que possuem, a qual influencia as concepções e posturas dos alunos na escola. Assim, ao citar esse universo, o professor 2 ressalta que por essa razão ele precisa trabalhar os conteúdos de forma sutil e planejada, haja vista que os pais ainda são os responsáveis por seus alunos e podem causar alguma polêmica e/ou conflito com a escola. Quanto ao professor 3, este cita apenas que percebe que alguns alunos embora participem das aulas, preferem ficar reservados diante de alguns conteúdos em razão da religião que

seguem, havendo, por vezes, a intervenção dos pais sobre o “direito” de não participar. Todavia, afirma que mesmo assim, nunca houve intercorrências na escola por esse motivo.

O professor 4 afirmar buscar encontrar um equilíbrio entre incentivar os alunos a evitarem confronto com os pais, mas ao mesmo tempo se manterem abertos para absorver os conhecimentos sobre a diversidade religiosa, ressaltando, entretanto, que não se aprofunda muito nesses conteúdos em razão da influência religiosa “muito forte” que alguns alunos possuem em suas residências. Assim, o profissional afirma que apresenta os temas de forma “didática”, para os alunos tenham conhecimento sobre as vertentes religiosas entre as quais podem escolher seguir ou não futuramente.

Em uma perspectiva otimista sobre os cenários que podem ser construídos a partir de novas práticas, mesmo diante da resistência, o professor se manifestou:

Sobre a resistência, eu vejo muito mais a resistência dos pais, do que dos próprios alunos, né? Mas eu já vejo que o aluno ele tá amadurecendo, né? Hoje o aluno ele tem o ensino religioso na sala de aula. Antigamente ele não tinha isso, né? Então eu vejo como positivo, né? E existe realmente uma resistência grande, quando você fala das religiões de matrizes africana, existem um preconceito muito grande (Professor 4).

Além disso, o mesmo professor ainda acrescenta que em razão da realização de um projeto promovido pela Prefeitura Municipal de João Pessoa sobre as religiões africanas e indígenas na escola, a gestão da instituição reforçou ao professor a liberdade de tratar sobre o tema na sala de aula, tendo o amparo e proteção da escola para isso, reforçando o quanto esse apoio é essencial para a segurança dos profissionais na elaboração e desenvolvimento das suas aulas.

O professor 5 também afirma que existe resistência para a recepção dos conteúdos referentes as religiões afro-brasileiras e que grande parte dessa postura é influenciada pelos pais e pela formação familiar trazida pelos alunos.

São palavras do professor:

Dos alunos não, falo mais dos pais. Quando o conteúdo é relacionado a religião afro, umbanda, candomblé, jurema, a gente tem todo cuidado pra falar, a gente não vai explanar muito, mas a gente precisa apresentar a eles, pra eles conhecerem. Tem muitos alunos que já vem de casa, já de criança, com aquela mentalidade

que é do mal, que é macumba, que é ritual... a gente tem que destruir esses pensamento, a gente vai refazendo tudo de novo (Professor 5).

Em contrapartida, o professor faz uma comparação entre a postura dos alunos de acordo com a localização das escolas, de modo que afirma que nos bairros em que é mais comum a existência de terreiros, as famílias tendem a interferir menos nesses assuntos, enquanto em outras regiões, a resistência a esses conteúdos é maior.

A esse respeito, o professor ainda afirma que embora tenha vivenciado apenas uma situação com um aluno que se retirou da sala durante a abordagem de assuntos referentes a religiões afro-brasileiras em sala de aula, relata ter conhecimento de colegas que já passaram por essa experiência com pais, apresentando a concepção de que o sentimento é de que os professores precisam perder permissão para ministrar aulas sobre alguns temas, conforme observa-se:

Eu sei que tem alguns amigos meus que já passaram por alguns problemas assim, relacionado a dar uma aula de matriz africana... muitos problemas de pais. Dos alunos não, dos pais... quando sabem... é como se a gente pra dar uma aula, a gente precisasse falar que ia dar. Entendeu? Falar “a aula vai ser sobre isso”. Se o aluno se sentir a vontade ou os pais permitirem... Eu passei por isso, de um aluno sair da sala quando eu comecei a falar, mostrar imagens (Professor 5).

Nesse contexto, o professor volta a afirmar sua crença de que a resistência parte dos pais em razão de os alunos não possuírem experiência suficiente com outras religiões para comporem opiniões. Além disso, ressalta também que as crianças costumam reproduzir as posturas dos seus pais, e que para realizar algumas atividades, é literalmente necessário solicitar a anuência destes, o que se torna desestimulante exatamente em razão da resistência.

Todavia, em razão da obrigatoriedade das leis e da orientação dos órgãos educacionais municipais, afirma que inevitavelmente esses conteúdos precisam ser abordados na atualidade, e reforça a importância de transmitir o conhecimento, inclusive sobre as diferenças e o respeito, para que os alunos possam construir suas próprias concepções e posturas sobre a religiosidade.

Infelizmente, o cenário observado a partir do relato dos professores participantes da pesquisa não pode ser considerado uma exceção, pois também é o

mesmo constituído em outras pesquisas de objeto semelhante, tais como a de Caputo (2012), Santos (2016) e Araújo (2017), as quais refletem que mesmo diante de avanços, o universo de preconceito e intolerância nas escolas ainda não foi superado. Os referidos autores corroboram a existência da resistência dos pais dos alunos como fator de intervenção para a abordagem do conteúdo referente a religiões afro-brasileiras e episódios de preconceito e discriminação em razão de citar que as reações negativas nem sempre partem dos alunos, mas também dos pais, comunidades escolares, gestão escolar e, até mesmo, de alguns professores.

Ainda sobre essa perspectiva, Silva e Rosseto (2022) afirmam que é notória a indiferença e incômodo nas escolas quando são abordados e trabalhados temas referentes ou relacionados a religiões afro-brasileiras, de modo que os autores atribuem algumas razões para essas reações e as quais foram quase completamente observadas nos relatos dos professores desta pesquisa.

Elencam:

a) por acharem que se trata de religiões relacionadas ao demônio e, ao trazer à tona poderá atrair malefícios; b) falta de conhecimento por parte de professores em relação às religiões de tradição Afro-brasileira; c) medo da reação das famílias sobre a temática abordada em sala de aula; d) desconsidera que as religiões Afro-brasileira também é parte da História e Cultura do Brasil, prevalecendo um ensino proseletista, abordando aquilo que acha conveniente; e) omissão com relação a sua opção religiosa dentro das escolas, estes preferem o silêncio com receio de agressões (Silva; Rosseto, 2022, p. 2).

Winter (2017) conclui que além das negligências na abordagem de alguns conteúdos, a omissão também colabora para que a disseminação do ódio, preconceito, intolerância e racismo religioso contra as religiões afro-brasileiras continuem acontecendo, fortalecendo os estereótipos negativos por meio de discursos equivocados e que se inserem no espaço escolar e acompanham os cidadãos até a sua convivência social independente futura. Por isso é tão importante oportunizar o conhecimento sobre as informações reais da história desse povo, origem e significado de suas práticas, para estimular e ensinar sobre diversidade e respeito. Por fim, os autores ainda destacam que a luta contra o estigma, o preconceito e a intolerância também são desafios a serem perseguidos pelos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora desenvolvida propôs-se a analisar como os professores da disciplina de ensino religioso de escolas de ensino fundamental do município de João Pessoa percebiam suas práticas escolares e a inclusão das religiões afro-brasileiras diante das legislações, diretrizes e orientações normativas sobre o tema, abrangendo aspectos como o conhecimento do profissional, sua experiência, a relação e postura dos alunos e o posicionamento da escola. Logo, em razão da realização de todas as atividades planejadas para o estudo e a colaboração dos participantes e instituições escolares, pode-se afirmar que tal objetivo foi plenamente alcançado.

Sobre o cenário observado, foi possível concluir que embora ainda não tenha alcançado um modelo que possa ser considerado ideal, as escolas e os professores refletem a adoção de novas práticas, as quais podem ser consideradas positivas para o objetivo de evolução no acolhimento a diversidade religiosa no espaço educacional, bem como a abordagem de temas que em outros períodos foram considerados inconvenientes nas matrizes curriculares, agora garantidos por disposições legais e que promovem valores como o respeito e a liberdade religiosa entre os alunos. Dessa forma, é possível afirmar ainda que as perspectivas para o futuro são animadoras, pois sugerem que as legislações e os trabalhos coordenados tem apresentado relativa eficácia para a construção de um ambiente mais igualitário e com menos preconceitos e intolerâncias.

Cumprir citar ainda que o cenário encontrado pelos resultados da pesquisa também foi surpreendente, haja vista que ao tempo que nenhuma das instituições necessárias ao processo de desenvolvimento do estudo causou nenhum obstáculo para sua realização, a gestão escolar e os professores participantes se mostraram completamente colaborativos. Ademais, esperava-se também encontrar práticas de ensino tradicionais, vinculadas aos preceitos de religiões dominantes e hostis a algumas crenças, o que não foi totalmente concretizado nos resultados, embora tenha-se observado resquícios de sua permanência nas práticas de ensino e na postura e perspectiva dos próprios professores sobre as atividades da disciplina.

Por isso, faz-se necessário ressaltar alguns aspectos que merecem ser melhor investigados em outras oportunidades, com a finalidade de elucidar algumas questões que sugerem a existência ou persistência de falhas na formação ou

preparação dos professores para lecionarem a disciplina, bem como na própria estrutura institucional, que abrange a secretaria, a gestão escolar e demais órgãos envolvidos no desenvolvimento da inclusão dos temas referentes as religiões afro-brasileiras nas escolas.

O primeiro aspecto refere-se à preparação dos professores, haja vista que mesmo que tenham demonstrado relativa compreensão sobre a importância de abordar a diversidade nas aulas de ensino religioso, alguns profissionais, por vezes, refletiram a falta de domínio desses conteúdos para ministra-los, equivocando-se não apenas na forma de abordagem que deveria ser adotada, mas também sobre os objetivos definidos para a disciplina, os quais deveriam orientar sua prática.

A exemplo dessa conduta pode-se citar o professor 4 quando este afirma que o conhecimento sobre as características da religião deve ser aprendido pelo aluno no templo em que frequenta, e que este não é papel da escola, demonstrando desconhecimento sobre a importância de tratar sobre as práticas, instrumentos, indumentárias e outros fatores de cada crença, relacionando-os aos seus significados reais, para desconstruir os preconceitos originados por discursos equivocados, históricos e intolerantes. Ademais, a partir dessa concepção o professor pode condenar a disciplina a um ensino superficial do seu objeto, permitindo que a omissão continue fortalecendo os discursos de ódio proferidos em alguns templos contra outras formas de crença.

Outro fator ainda relacionado a formação dos professores refere-se a observação da conduta do professor 5, o qual é o único a apresentar formação em Ciência das Religiões, além da graduação em história, e que possui maior tempo de experiência lecionando a disciplina de ensino religioso, mas que mesmo assim emitiu inúmeros discursos problemáticos, sugerindo ser o menos preparado não apenas para lidar com as resistências sobre temas relacionados a cultos afro-brasileiros em sala de aula, mas também para absorver as novas perspectivas do ensino religioso a partir dos parâmetros da promoção da diversidade religiosa e ressignificação de narrativas historicamente preconceituosas, opressoras e racistas.

Em outra perspectiva de análise, outra observação que chamou a atenção foi a diferença de prática entre as escolas e de postura entre os professores, que em primeiro momento podem parecer comuns, mas que em determinado ponto exigem o questionamento de suas razões, já que todos eles afirmaram receber orientações e formação contínua de uma Coordenação de Ensino Religioso criada pela Prefeitura

Municipal de João Pessoa, a qual orienta sobre os conteúdos a serem abordados e busca promover o conhecimento sobre legislações e novos temas que devem fazer parte da disciplina. Logo, também a partir da resposta dos professores, há inúmeras possibilidades capazes de justificar essas diferenças, seja a falta de fiscalização do cumprimento das atividades pela coordenação, a negligência e/ou resistência das escolas em promoverem ações relacionadas a determinados temas, negligência e/ou resistência dos próprios professores em se informar e trabalhar alguns conteúdos em sala de aula e resistência dos próprios alunos em os receber. Dessa forma, é essencial que essas lacunas sejam reavaliadas e corrigidas, com o intuito de melhorar as práticas e o próprio ambiente escolar relacionado a diversidade religiosa e as religiões afro-brasileiras.

Para isso, sugere-se que a Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa e a Cordenação Municipal de Ensino Religioso, em colaboração com os gestores escolares e todos os professores de ensino religioso e de outras disciplinas realizem estudos que evidenciem os fatores que influenciam as lacunas ainda existentes na promoção dos trabalhos que abordam a diversidade religiosa e as religiões afro-brasileiras, como forma de oferecer uma base para o planejamento de redirecionamento de estratégias, com o objetivo de aprimorar e melhorar a eficácia das ações até então adotadas.

Ademais, incentiva-se também que outros pesquisadores desenvolvam estudos dedicados a identificar as razões de algumas lacunas percebidas, tal como a inconstância dos vínculos dos professores da disciplina de ensino religioso, as razões de práticas diferentes entre as escolas e a forma de funcionamento das atividades da Cordenação Municipal de Ensino Religioso, oferecendo novas perspectivas que colaborem com os avanços para alcançar os objetivos da disciplina de ensino religioso nas escolas e a superação do preconceito, discriminação e intolerância nas gerações futuras.

Por fim, afirma-se que o caminho até que a escola figure realmente como espaço democrático e inclusivo ainda é longo, mas que as expectativas construídas pelos cenários observados são otimistas, de modo a permitir que se vislumbre a formação de cidadãos conscientes sobre a liberdade religiosa e os princípios dos direitos humanos coexistindo em harmonia na sociedade, mesmo que isso ainda exija muitas batalhas e dedicação educacional, principalmente dos profissionais envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, A. d'. **A Umbanda em julgamento**. Rio de Janeiro: 1949.

ALMEIDA, T. A. de. **Disciplinaridade e interdisciplinaridade: um debate contemporâneo para as ciências da religião**. In: SENRA, F.; CAMPOS, F. V.; ALMEIDA, T. (org.). *A epistemologia das ciências da religião: pressupostos, questões e desafios*. 1. ed. Curitiba: EDITORA CRV, 2020

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALVES, M. J.; TIMBANE, A. A. A importância da literatura africana na transmissão da cultura no ensino médio no Brasil. **Interfaces**, v. 7, n. 2. 2016.

ANDRADE, A. P.; OLIVEIRA, I. B. de. Os currículos na compreensão da educação como direito humano: dignidade e cidadania na reflexão/ação curricular. **Revista Teias**, v. 22, n. especial. Rio de Janeiro, 2021.

ARAÚJO, P. C. **Entre ataques e atabaques: intolerância religiosa e racismo nas escolas**. São Paulo: Arché Editora, 2017.

BAPTISTA, J. R. de C. Tanto resistência quanto rendição: raça, escravidão e pós-emancipação nas religiões de matriz africana. **Diálogos**, v. 25, n. 3. 2021.

BARBOSA, M. de S.; BARBOSA, E. dos S.; VASCONCELOS, J. G. Memória e oralidade, sementes da educação africana plantadas na diáspora. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1 – 11. Fortaleza, 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2011.

BASTIDE, R. **As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações**. Tradução de Maria Eloisa Capellato e Olívia Krahenbuhl. São Paulo: Pioneira, 1989.

BITTAR, E. C. B. O direito à tradição, as religiões de matrizes africanas e os direitos humanos. **Sequência**, n. 61, p. 309 – 329. 2010.

BORIN, L. C. **História do ensino religioso no Brasil** [recurso eletrônico]. 1 ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/wpcontent/uploads/sites/358/2020/02/hist%C3%B3ria-do-ensino-religioso-no-brasil-diagrama%C3%A7%C3%A3o-FINAL-1.pdf>. Acesso em 07 jun. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 8/2019**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 2019. D. O. U., seção 1, nº 246, 20/12/2019.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Conselho Nacional de Educação. Institui a BNCC-EM. Brasília: MEC, 2018a. D. O. U., Brasília, 18 de dezembro de 2018, Edição 242, Seção 1, p. 120.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 5/2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Institui e orienta a implantação da BNCC. Brasília: MEC, 2017b. D. O. U., Brasília, 21 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 146.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de marco de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 02 mai. 2021.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.. Acesso em: 28 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP nº 97/1999.** Dispõe sobre a formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Brasília, DF, 1999. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PNCP097.pdf?query=educa%C3%A7%C3%A3o%20religiosa. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP nº 5/1997.** Proposta de regulamentação da Lei nº 9.394/96. Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997.** Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm. Acesso em 18 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília, DF. 1993. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.745%2C%20DE%209%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201993&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20contrata%C3%A7%C3%A3o%20por,Federal%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 07 jun. 2020.

CÁ, I. A.; SANTOS, J. B. dos. Lei 10.639/2003 (Lei 11.645/2008) e as ferramentas críticas para a formação do professor no ensino básico: uma experiência do programa de apoio didático (PAD) e de estágio docente (PED) da UNICAMP. **Decifrar**, v. 10, n. 20. 2022.

CACCIATORE, O. G. **Dicionário de cultos afro-brasileiros**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

CAPONI, S. **A busca da África no candomblé: tradição e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARDOSO, M. A. Breve trajetória do Ensino Religioso no Brasil. **Revista Unitas**, v.5, n.2 (n. especial), 2017.

CARNEIRO, E. Religiões Negras: Notas de etnografia religiosa. **Negros Bantos: Notas de etnografia religiosa e de folclore**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

CASTRO, L. Hegemonia cristã. O neopentecostalismo e sua relação com as religiões de matrizes africanas. **Revista da ABPN**, v. 11, n. 28. 2019.

CAVALLIN, P. C. Ciência da religião aplicada: quatro tipos ideais. Tradução: Adilson Skalski Zabiela. **Rever**, SP, v. 21, n. 1, 2021.

CECCHETTI, E. Ensino Religioso: contextos e perspectivas. **Horizonte**, v. 18, n. 55. 2020.

CONFERENCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL - CNBB. **O Ensino Religioso no Cenário da Educação Brasileira**: aspectos históricos e sócio-político-cultural. São Paulo: CNBB, 2007.

CORRÊA, N. **O batuque do Rio Grande do Sul**. São Luís: Cultura e Arte, 2016.

COSTA. **A ciência da religião aplicada como 3º ramo da Religionswissenschaft: história, análises e propostas de atuação profissional.** Tese de doutorado em Ciência da Religião. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião. São Paulo: PUC-SP, 2019.

COSTA, M. O.; STERN, F. L. Metodologias desenvolvidas pela genealogia intelectual da ciência da religião. **Sacrilegens – Revista dos alunos do programa de pós-graduação em ciência da religião** – UFJF, v. 14, n. 1, 2017.

DEL PRIORE, M.; AMANTINO, M. **História do Corpo no Brasil.** 1ª Ed. UNESP, p. 45 – 68, 2011.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 7.226, de 24 de janeiro de 2023.** Institui diretrizes e ações para o Programa Distrital de Combate ao Racismo Religioso. 2023. Disponível em: <https://www.rcambiental.com.br/Atos/ver/LEI-DF-7226-2023>. Acesso em: 30 jan. 2023.

DURAN, N. M. As Ciências das Religiões, o ensino religioso e sua relação com a cidadania para a educação atual. **Revista Foco**, v. 16, n. 2. 2023.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FEITOSA, B. M. **Para um carregamento colonial, um ebó decolonial: saberes e fazeres da pedagogia do terreiro e sua contribuição para formação de professores.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. 2022.

FERRETTI, M. TAMBOR DE MINA E UMBANDA: O culto aos caboclos no Maranhão. **O triângulo Sagrado**, nº39 a 41/96. 1997. Disponível em: <https://repositorio.ufma.br/jspui/handle/1/205>. Acesso em: 28 jan. 2023.

FERNANDES, N. V. E. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. **Revista Calundu – Gira Epistemológica**, v.1, n. 1. 2017.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GONÇALVES, A. G. B.; OLIVEIRA, R. dos S. Identidade, tradição e legitimidade nas religiões afro-brasileiras. **Revista de Teologia e Ciências da Religião da UNICAP**, v. 1, n. 1, pg. 125 – 140. 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação da Cultura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

GOLDMAN, M. “‘Quinhentos anos de contato’: Por uma teoria etnográfica da (contra)mestiçagem”. **Mana**, vol. 21, nº 3. 2015.

GOLDMAN, M. “A Relação Afroindígena”. **Cadernos de Campo**, nº 23. 2014.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é ciência da religião?** Trad. Frank Usarski. São Paulo: Ed. Paulinas, 2005.

GROSS, Eduardo. **A Ciência da Religião no Brasil: teses sobre a sua constituição e seu desafio.** In: OLIVEIRA, Kathlen Luana et al (Orgs.). *Religião, política, poder e cultura na América Latina.* São Leopoldo: EST, 2012.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidade e Mediações Culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

JUNQUEIRA, S. R. A.; KLUCK, C. R. Ensino confessional: um modelo no cenário brasileiro. **Rev. Teol. Ciênc. Relig. UNICAP**, v. 7, n. 2, Recife, 2017.

JUNQUEIRA, S. R. A.; SANTOS, R. O. dos. Ciência da religião aplicada no currículo do ensino religioso do estado do Pará. **Religare**, v. 15, n. 1, 2018.

LANDES, R. **A cidade das mulheres.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

LÉVI-STRAUSS. C. **Raça e História.** In: *Antropologia estrutural dois.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

MARANHÃO, S. **Punhos da serpente.** Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1989.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia Científica.** 7. Ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Documento da área.** Área 44: Ciências da Religião e Teologia. Org.: RIBEIRO, F. A. S.; SAMPAIO, D. S.; RIBEIRO, C. de O. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Avaliação (DAV). 2019.

MENDES, A. Candomblé angola e o culto a caboclo: de como João da Pedra Preta se tornou o Rei Nagô. **Periferia**, v. 6, n. 2. Rio de Janeiro, 2014.

MIRANDA, E. A. M. **As religiões de matriz africana e o racismo religioso no Brasil: Os velhos e os novos agentes da perseguição ao candomblé na Bahia.** Monografia Curso de Direito. Universidade Federal da Bahia. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/29895/1/Eloyana%20%20Augusta%20%20Mesquita%20%20Miranda.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MOURA, C. A. S. de; SANTOS, M. R. dos; ARAÚJO, S. S. M. de. Exu faz presença na sala de aula: reflexões sobre as práticas religiosas afro-brasileiras no Ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 11, n. 22. 2022.

MULLER, F. M. **Introdução à ciência da religião.** Trad. Brasil Fernandes de Barros. Belo Horizonte: Senso, [1873, 1882], 2020.

OLIVEIRA, A; M. de. Diversidade religiosa e cultura: como as escolas estaduais da cidade de Recife discutem as religiões afro-brasileiras no contexto do ensino de História da África. **Identidade**, v. 24, n. 1. 2019.

PASSOS, J. D. **Ensino religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas 2007.

PEREIRA, A. M. dos S. A presença e retratação do candomblé em Macunaíma. **VII Congresso Nacional de Educação**. 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD4_SA106_ID3346_30092021235704.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

PGR - Procuradoria Geral da República. **Ação Direta de Inconstitucionalidade ao Acordo Brasil-Vaticano no que se refere ao Ensino Religioso nas Escolas Públicas**. (ADI Nº 4.439). Brasília: Procuradoria Geral da República, 2010. Disponível em: http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/adi_stf.pdf. Acesso em: 14 out. 2023.

PINTO, P. M. Ciência das Religiões. Elementos para definição de uma área de conhecimento. **Revista Portuguesa de Ciência das Religiões**, Ano II, nº 3/4. 2003.

PORTUGUEZ, A. P.; MARCELINO, M. de M. Religiosidade afro-brasileira, educação para as relações étnico-raciais e a formação docente na perspectiva da sociointeratividade. **Rev. Ed. Popular**, Edição Especial. Uberlândia, 2022.

PRANDI, R. Exu, de mensageiro a diabo: sincretismo católico e demonização do orixá Exu. **Revistas de Estudos Afro-brasileiros**, v. 3, n. 1. Itanhaém, 2022.

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRANDI, R.; VALLADO, A.; SOUZA, A. R. “Candomblé de Caboclo em São Paulo”. In: R. Prandi (ed.). **Encantaria Brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados**. Rio de Janeiro: Pallas. 2001.

PRISCO, C. **“As religiões de matriz africana e a escola”**. São Paulo, 2012.

PRODANOV, C.C., FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.

RABELO, M. C. M.; ARAGÃO, R. Caboclos e Orixás no Terreiro: modos de conexão e possibilidades de simbiose. **Relig. Soc.**, v. 38, n. 1. 2018.

RIBEIRO, E. Odo Xererê, Odoyá, Iemanjá. Cadernos Negros. **Os melhores poemas**. (Org.) RIBEIRO, E.; BARBOSA, M. São Paulo: Quilombhoje, 2006.

ROCHA, J. G. do; PUGGIAN, C.; RODRIGUES, L. Religiões de matrizes africanas: dilemas da intolerância na contemporaneidade. **Debates do NER**, ano 12, n. 20 p. 145-164. Porto Alegre, 2011.

RODRIGUES, R. S. Entre o passado e o agora: diáspora negra e identidade cultural. **Rev. Epos**, v. 3, n. 2. Rio de Janeiro, 2012.

SAMPAIO, D. S. Ciências da Religião e Teologia como área autônoma: reconfiguração do debate epistemológico, novos desafios e perspectivas para o estudo das (não) religiões e da(s) espiritualidade(s). **Horizonte**, v. 17, n. 53. Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, R. O. Ciência da religião e transposição didática: compreensão e impacto no ensino religioso. **Plura, Revista de Estudos de Religião**, v. 9, nº 1, 2018.

SANTOS, M. X.; SOUSA, G. dos. S.; SILVA, W. M. A concepção religiosa africana em relação à europeia e a reconstrução da filosofia africana no “sincretismo” brasileiro. **Seminário Gepráxis**, v. 8, n. 9. Vitória da Conquista, 2021.

SILVA, A. F. A. da. Uma cosmopolítica afroindígena da performance no culto aos Caboclos. **INTERSEÇÕES**, v. 23 n.3. Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, D. F. R. da; GUIMARÃES, J. Multiculturalismo: uma abordagem a respeito das religiões afro-brasileiras. **VI Congresso Nacional de Educação**. 2019.

Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA6_ID1760_13082019194355.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

SILVA, F. A. F. da. “**Eu vou ali e volto já, daqui a pouco tô no mesmo lugar**”: performances e agências sociorrituais no culto aos caboclos em Santo Amaro. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdade e Desenvolvimento). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2018. Disponível em:

https://ufrb.edu.br/pgcienciassociais/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2018/disserta%C3%A7%C3%A3o_F%C3%A1bio_Alex_Ferreira_da_Silva_vers%C3%A3o_final.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.

SILVA, H. R. Estudo preliminar da relação entre a igreja e o estado na educação brasileira e de sua influência na abordagem teórica dos objetos das ciências naturais. **Revista Germinal – marxismo e educação em debate**, v. 10, n. 1, 2018.

SILVA, D. B. P. e; FLORENCIO, S. P. N.; PEDERIVA, P. L. M. Educação pela tradição oral de matriz africana no Brasil: ancestralidade, resistência e constituição humana. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 91. 2018.

SILVA, R. D. da; ROSSETO, S. C. Educar para a tolerância religiosa nas escolas públicas: um desafio para o componente curricular de ensino religioso frente às tradições religiosas Afro-brasileiras. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11. 2022.

SILVA, M. R. da; SENRA, F. Ciência da Religião: uma disciplina. **Estudos de Religião**, v. 35, n. 3. 2021.

SILVA JÚNIOR, H. **Dr Hédio Silva Jr sobre sacrifícios de animais em rituais religiosos no STF**. Youtube, 10 ago. 2018. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=6-i5QXyb934>. Acesso em: 03 nov. 2023.

SILVEIRA, E. S. da. Estado laico, ensino religioso e intolerância: os desafios da educação pública. **Educação, Escola & Sociedade**, v. 14, n. 16. Minas Gerais, 2021.

SIQUEIRA, A. I.; ALVES, A. V. da R.; BRUNO, F. M. R. A religiosidade africana do batuque: sobre a importância do ensino das religiões africanas a partir da obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afrodescendente e afro-brasileira nas escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio no Brasil. **Anais do Seminário Internacional de História e Educação**, v. 2, 2023.

SOARES, A. M. L. Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente. **Revista de Estudos da Religião**. 2009. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

SOUZA, E. A. M. de. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, Ano 12, v. 12, n. 23, São Carlos, 2018.

STENGERS, I. "Comparison as a Matter of Concern". **Common Knowledge**, vol. 17, nº 1, 2011.

STERN, F. S. Metodologia em ciência da religião. **Revista Relegens Theréskeia**, v. 9, n. 1, 2020.

STERN, F. L. Os reflexos da falta de estruturas formais na ciência da religião aplicada no Brasil. **Revista Relegens Theréskeia**, v. 7, n. 2. 2018.

TWORUSCHKA, U. **Considerações sobre a ciência prática da religião**. In: COSTA, Matheus Oliva da; STERN, Fábio L. (Orgs.). Ciência da religião aplicada: ensaios pela autonomia e aplicação profissional [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Fi, 2018.

TWORUSCHKA, U. **Praktische Religionswissenschaft**. In: KLÖCKER, Michael; TWORUSCHKA, U. (Orgs.). *Praktische Religionswissenschaft: Ein Handbuch für Studium und Beruf*. Köln, Böhlau, 2008.

USARSKI, F. **Constituintes da Ciência da Religião Cinco Ensaios em Prol de Uma Disciplina Autônoma**. Paulinas. São Paulo, 2019.

USARSKI, F. História da Ciência da Religião. **Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura**, ano X, n. 47. 2013.

VERGER, P. **Notas sobre o culto aos orixás e voduns**. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura, do original de 1957. São Paulo: Edusp, 1999.

WACH, J. E. A. F. **Os ramos da ciência da religião**. In: Rever, SP, v. 18, n. 2, [1924] 2018.

WINTER, E. M. Didática e os caminhos da docência. **Intersaberes**. 2017.

	Universidade Federal da Paraíba - UFPB Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHLA Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos - NCDH Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH	
---	---	---

APÊNDICE A - ENTREVISTA

➤ ASPECTOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

ESCOLA: _____

PROFESSOR: _____

IDADE: _____ VÍNCULO EMPREGATÍCIO: _____

➤ ASPECTOS INERENTES A PESQUISA

1. Qual sua área de formação?

2. Possui alguma pós-graduação? Se sim, qual? (especialização, mestrado, doutorado...)

3. Há quando tempo leciona a disciplina de ensino religioso na rede de ensino municipal de João Pessoa?

4. Como você seleciona os conteúdos a serem abordados na disciplina de Ensino Religioso? Quais aspectos são enfatizados nessa abordagem?

5. Como o senhor aborda os conteúdos sobre as religiões de matriz africana?

6. De que forma você explora a diversidade religiosa na disciplina?

7. Qual o seu nível de conhecimento sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08?
() Não conheço () Conheço pouco () Conheço razoavelmente
() Conheço bem () Conheço muito bem

8. Você as aplica? Como?

9. Você tem ou já teve aluno(s) o(s) qual(is) declarava(m) ser(em) praticante(s) de alguma religião de matriz africana na rede de ensino municipal de João Pessoa?

10. Já presenciou alguma situação de desrespeito, preconceito ou outra violação dos direitos de algum aluno praticante de religião de matriz africana em escolas da rede de ensino municipal de João Pessoa?

11. Você adota/realiza atividades de promoção ao respeito, liberdade religiosa e direitos humanos em suas aulas?

12. Como você analisa a postura dos seus alunos diante da diversidade religiosa e colegas com outras crenças?

13. Você considera que sua prática profissional tem caráter inclusivo aos preceitos e praticantes de religiões afro-brasileiras? Por que?

14. Você considera que esta escola tem caráter inclusivo aos preceitos e praticantes de religiões afro-brasileiras? Por que?

	Universidade Federal da Paraíba - UFPB Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHLA Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos - NCDH Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH	
---	---	---

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Bom dia (boa tarde ou noite), sou Adriana Alves de Souza, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH), e o Sr.(a) está sendo convidado(a), como voluntário(a), à participar da pesquisa Intitulada “DIVERSIDADE, ADEQUAÇÃO E RESISTÊNCIAS: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE RELIGIÕES AFROBRASILEIRAS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA”.

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: Essa pesquisa se justifica a partir do objetivo de analisar a execução das políticas públicas de ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental do município de João Pessoa – PB, sob a ótica dos professores de ensino religioso, como forma de compreender o cenário educacional em que os jovens praticantes de religiões afro-brasileiras estão inseridos e como a escola tem contribuído para a superação do preconceito e discriminação. Os procedimentos da pesquisa se desenvolverão por meio de depoimentos de professores de ensino religioso de 9 escolas da rede municipal de educação de João Pessoa, analisando ainda as eventuais diretrizes construídas pela secretaria municipal de educação para a disciplina e abordagem dos temas sobre religiões afro-brasileiras, bem como parâmetros gerais. Os participantes terão seus dados mantidos sob total sigilo para evitar qualquer tipo de constrangimento. Nos casos em que o participante não se sentir confortável com a pesquisa, poderá desistir a qualquer momento.

Rubrica do Participante

Rubrica do Pesquisador Responsável

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: O estudo oferece riscos mínimos para os participantes, considerando-se, todavia, a possibilidade de despertar memórias ou sensações desagradáveis, haja vista existir a possibilidade de o objeto de estudo relacionar-se a situações traumáticas que possam ter sido vivenciadas. Por isso, diante da hipótese de algum desconforto sério de algum participante, o mesmo será devidamente esclarecido sobre a assistência do serviço público de atendimento psicológico, onde poderá receber o devido acompanhamento. Salienta-se ainda que a pesquisa e seus objetivos não ferem a integridade humana e não expõe os participantes a nenhum constrangimento ou situação vexatória em nenhuma ocasião. Ademais, os participantes também poderão retirar o consentimento da sua participação a qualquer tempo.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E LIBERDADE DE RECUSA: Todos os aspectos dessa pesquisa estão sendo esclarecidos para o Sr.(a), estando a pesquisadora a sua disposição para sanar qualquer eventual dúvida. O Sr.(a) tem total liberdade para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação nesse projeto é totalmente voluntária sendo observado o que é previsto nas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e sua recusa em participar do projeto não acarretará qualquer penalidade de qualquer natureza. Informa-se ainda que uma cópia deste consentimento informado, assinada pelo Sr.(a) na última folha e rubricado nas demais, ficará sob a responsabilidade da pesquisadora responsável e outra será fornecida ao (a) Sr. (a).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: O Sr.(a) não terá nenhum custo para participar dessa pesquisa, bem como não receberá retribuição financeira de nenhuma espécie. Esse estudo não prevê nenhum dano de cunho financeiro ao participante, por esse motivo, caso ocorram, não poderão ser ressarcidos. Em caso de apresentação de dano psicológico o participante poderá solicitar acompanhamento psicológico na rede pública de saúde.

Rubrica do Participante

Rubrica do Pesquisador Responsável

DECLARAÇÃO**DO****PARTICIPANTE:**

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci todas minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e desistir de participar da pesquisa se assim o desejar. A pesquisadora Adriana Alves de Souza compromete-se em seguir os padrões éticos definidos nas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Também estou ciente que em caso de dúvidas poderei contatar os pesquisadores por meio do telefone (83) 9654 – 6302 ou pelo e-mail adrianaasouzaadv@gmail.com (Adriana Alves) e (83) 9.8111-1344, nelson.junior@academico.ufpb.br (Prof. Dr. Nelson Junior).

_____	_____	____/____/____
Nome	Assinatura do Participante da Pesquisa	Data

_____	_____	____/____/____
Nome	Assinatura do Pesquisador Responsável	Data