

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

JADER SOUSA MEDRADO



AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA SALA DE AULA PELA PERSPECTIVA
INTERCULTURAL DO ENSINO RELIGIOSO

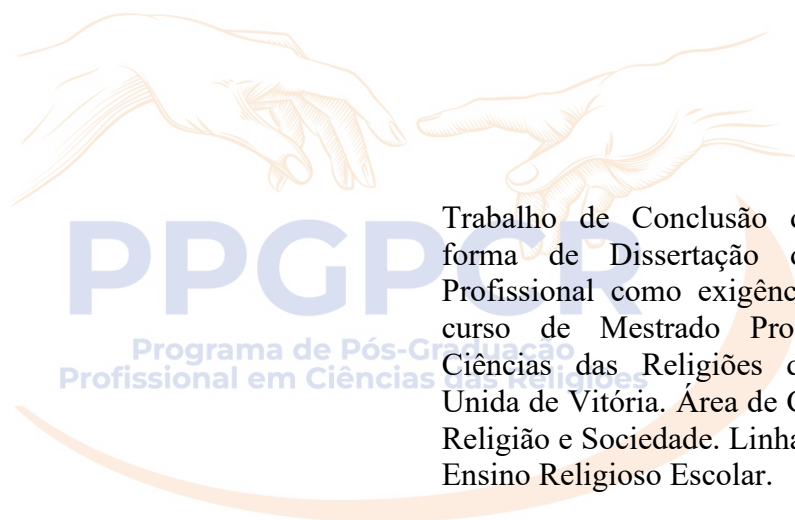
VITÓRIA-ES

2025

JADER SOUSA MEDRADO

AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA SALA DE AULA PELA PERSPECTIVA
INTERCULTURAL DO ENSINO RELIGIOSO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 13/03/2024.



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de Dissertação de Mestrado Profissional como exigência parcial do curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória. Área de Concentração: Religião e Sociedade. Linha de Pesquisa: Ensino Religioso Escolar.

Orientador: Dr. Élcio Sant' Anna

Vitória-ES

2025

Medrado, Jader Sousa

As religiões Afro-brasileiras na sala de aula pela perspectiva intercultural do Ensino Religioso / Jader Sousa Medrado. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2025.

vii, 100 f. ; 31 cm.

Orientador: Élcio Sant' Anna

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2025.

Referências bibliográficas: f. 93-100

1. Ciência da religião. 2. Ensino Religioso Escolar. 3. Ensino Religioso. 4. Religiosidade Afro-brasileira. 5. Cultura Afro-brasileira. - Tese. I. Jader Sousa Medrado. II. Faculdade Unida de Vitória, 2025. III. Título.

JADER SOUSA MEDRADO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 13/03/2024.

AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA SALA DE AULA PELA PERSPECTIVA
INTERCULTURAL DO ENSINO RELIGIOSO



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões. Área de
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de
Atuação: Religião e Espaço Público.

Data: 13 mar. 2024.

Elcio Sant'Anna, Doutor em Teologia, UNIDA (presidente).

Abdruschin Schaeffer Rocha, Doutor em Teologia, UNIDA.

Selma Correia Rosseto, Doutora em Ciências da Religião, PMVV.

AGRADECIMENTOS

A finalização deste trabalho de conclusão de curso, no âmbito do Mestrado em Ciências das Religiões, deve-se ao apoio e à colaboração de pessoas e instituições que contribuíram, de diferentes maneiras para sua realização.

Expresso, em primeiro lugar, meus agradecimentos ao Prof. Dr. Elcio Sant' Anna, orientador deste estudo, pela competência acadêmica, pelo rigor científico e pela valiosa orientação oferecida ao longo de todo o processo de pesquisa. Sua dedicação, disponibilidade e contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e para a consolidação de minha formação acadêmica.

À Faculdade Unidade de Vitória, instituição responsável pela viabilização do curso de Mestrado em Ciências das Religiões, registro minha gratidão pelo espaço de formação e pela oportunidade de interlocução acadêmica com professores, pesquisadores e colegas, o que possibilitou significativo enriquecimento científico e intelectual.

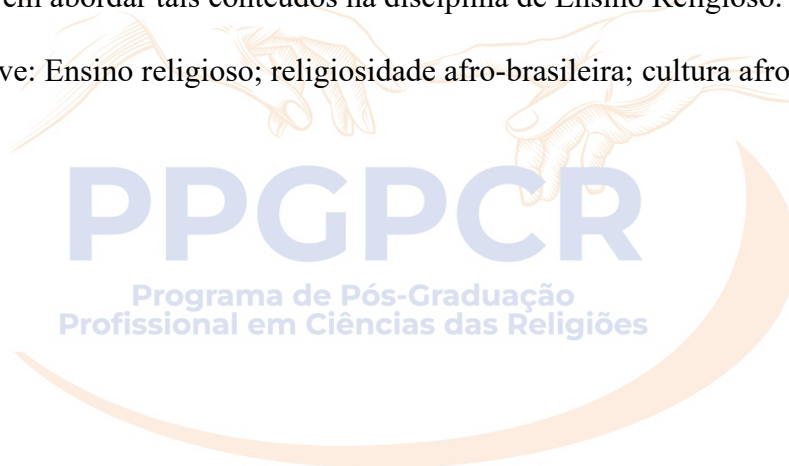
À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), agradeço pelo apoio concedido através da concessão de bolsa de estudo para a realização do mestrado. O incentivo proporcionado pela Fundação revela o compromisso institucional com a produção científica e com a formação de pesquisadores, sem o qual este trabalho não teria sido desenvolvido.

A todos, deixo registrado meu sincero agradecimento.

RESUMO

Diante das múltiplas culturas e diversas crenças religiosas que permeiam o Brasil, a escola assume um relevante papel na concretização de um ensino multicultural de valorização dos diversos povos que compõem a sociedade brasileira. A diferença cultural, religiosa, étnico-racial, nas instituições de ensino, muitas vezes é marginalizada, inferiorizada e vista como um elemento classificatório. É necessário pensar a escola como um ambiente híbrido e heterogêneo, onde culturas se entrelaçam. Neste sentido, essa dissertação teve como objetivo analisar como estão sendo abordados os conteúdos voltados às religiões afro-brasileiras na disciplina Ensino Religioso. Para tanto, tomou-se como objeto de estudo o Município de Vila Velha/ES. Os dados de análise foram oriundos a partir da aplicação de questionários semi-estruturados com docentes de Ensino Religioso atuantes na educação pública do referido município. A partir da análise dos dados, juntamente com o estudo das legislações educacionais acerca da temática, constatou-se que o município de Vila Velha proporciona condições favoráveis às práticas pedagógicas voltadas ao ensino das religiões afro-brasileiras. Da mesma maneira que os docentes se mostram confortáveis em abordar tais conteúdos na disciplina de Ensino Religioso.

Palavras chave: Ensino religioso; religiosidade afro-brasileira; cultura afro-brasileira



ABSTRACT

Given the multiple cultures and diverse religions that permeate Brazil, schools play an important role in implementing a multicultural education that values the diverse peoples that make up Brazilian society. Cultural, religious, and ethnic-racial differences in educational institutions are often marginalized, demeaned, and seen as a classificatory element. It is necessary to think of schools as hybrid and heterogeneous environments where cultures intertwine. In this sense, this dissertation aimed to analyze how content focused on Afro-Brazilian religions is being included in the Religious Education discipline. To this end, the city of Vila Velha/ES was taken as the object of study. The data for analysis came from the application of semi-structured questionnaires to Religious Education teachers working in public education in that city. Based on the analysis of the data, together with the study of educational legislation on the subject, it was found that the city of Vila Velha provides developed conditions for pedagogical practices outside the teaching of Afro-Brazilian religions. In the same way, teachers are useful when addressing such content in the Religious Education discipline.

Keywords: Religious education; afro-brazilian religiosity; afro-brazilian culture



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....	15
1.1 Apresentação	15
1.2 Breve histórico da formação social africana.....	17
1.3 A escravidão na África	30
1.4 A escravidão atlântica.....	35
2 O ENSINO RELIGIOSO.....	41
2.1 Apresentação	41
2.2 O processo histórico do Ensino Religioso: dos jesuítas à democracia	42
2.3 A legislação contemporânea para o Ensino Religioso: PCNs e BNCC	53
2.4 O Ensino Religioso e as Ciências da Religião: uma relação possível	61
3 A RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO RELIGIOSO NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES.....	63
3.1 A formação histórica de Vila Velha	65
3.2 Por dentro da sala de aula: a religiosidade afro-brasileira ensinada nas escolas municipais de Vila Velha	73
CONCLUSÃO.....	92
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES PARA A PESQUISA	101
ANEXO A – QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES	104

INTRODUÇÃO

Tratar sobre as religiões afro-brasileiras é tocar na diversidade cultural, a qual se apresenta como um dos temas fortemente presentes na sociedade brasileira. Tal temática é foco de debates, controvérsias, reações de intolerância e discriminação, ou seja, necessita de estudo direcionado à afirmação democrática, buscando estratégias que visem o respeito à diferença e à construção de uma sociedade igualitária, onde nenhum grupo apresente um lugar privilegiado em relação ao outro, que nenhuma cultura seja vista como dominante¹.

A escola deve se apresentar como um ambiente de diálogo acerca dessas múltiplas culturas, chamadas de multiculturalismo². Para Candau, “as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje”³. Sendo assim, as escolas precisam tratar a diversidade como uma questão emergente, que requer debates.

No que se refere à diversidade religiosa, essa discussão adentra nas salas de aula, em especial, na disciplina Ensino Religioso. Tomar a escola como um ambiente multicultural é pensar em educadores que constroem suas práticas docentes objetivando trabalhar o plural, na consideração do outro, ou seja, “uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas”⁴.

Assim, a educação precisa estar voltada ao reconhecimento e valorização das diferentes culturas que nos rodeiam. Candau defende a importância de trabalhar em uma perspectiva multiculturalista, ao ressaltar que “uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas”⁵.

¹ CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de Pesquisa, v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.

² CANDAU, 2016.

³ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008, p.16.

⁴ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008, p.23.

⁵ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008, p.18.

Vale salientar que as questões atuais envolvendo o multiculturalismo na educação são resultado das lutas de grupos sociais discriminados, tais como o Movimento Negro. De acordo com Santos, as conquistas dos movimentos sociais negros na área da educação se deram pela inclusão nos currículos escolares, em todos os níveis de ensino, da temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana⁶.

Outro importante conquista na esfera cultural, se refere ao dia 20 de novembro ser considerado Dia Nacional da Consciência Negra. Essa data se refere à morte de um dos principais líderes do Quilombo do Palmares, Zumbi. Fruto da luta dos movimentos sociais negro, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a pauta da “Pluralidade cultural” foi considerada um dos temas transversais propostos pelo Ministério da Educação (MEC), estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Puns), em 1997. De acordo com os PCN’s, os temas transversais são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. Estes foram selecionados por envolverem problemáticas sociais atuais no âmbito nacional e até mesmo mundial, em especial problemáticas envolvendo os ambientes educacionais. Tais temas devem ser trabalhados apresentando um viés inter, multi e transdisciplinar⁷.

No que se refere ao tema “Pluralidade cultural”, o PCN ressalta que a sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, mas por distintos grupos de imigrantes de diferentes países, logo a sociedade deve ser enxergada no plural. Essa diversidade cultural, social e religiosa, muitas vezes é marcada pela discriminação e preconceito. Neste sentido, nota-se a necessidade de refletir as práticas educacionais as quais valorizem a diversidade que compõe a identidade brasileira. Sendo assim, a escola deve “ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes”⁸.

Entende-se que a pluralidade cultural deve ser discutida na percepção de apresentar e valorizar as “culturas”, visando ainda a identificação com os sujeitos responsáveis pela identidade do nosso país. Moura destaca que as escolas devem desenvolver “novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens e a se reconhecer como brasileiro”⁹.

⁶ SANTOS, Sales Augusto dos. *Movimentos negros, educação e ações afirmativas*. Brasília. Universidade de Brasília, 2007. 554 p. Tese (Doutorado)– Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

⁷ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

⁸ BRASIL, 1997, p.117.

⁹ MOURA, Glória. O direito à diferença. in: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 69.

Tomar conhecimento da diversidade cultural existente no Brasil auxilia na construção identidade brasileira, uma vez que a concepção de cultura está atrelada à ideia de construção e afirmação da identidade.

A identidade cultural, na visão de Stuart Hall, trata sobre “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nossa ‘pertença’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacional”¹⁰. A cultura nacional atua como uma fonte de significados culturais, tendo uma forte relação com a identidade e com as representações sociais. “A maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta - isto é, pela supressão forçada da diferença cultural”¹¹.

As sociedades são compostas por diversos grupos sociais e étnicos, logo a cultura nacional deve se constituir em uma unificação dessas características e representar essa diversidade. Não é possível construir uma identidade nacional que exclua ou inferiorize sujeitos. Tendo em vista que o Brasil “ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem”¹². Em 2004, foi lançada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes objetivam a inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

Precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. Estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (BRASIL, 2004, p.18).

Dentre os princípios das diretrizes encontra-se o “desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida”¹³. Desta maneira, os currículos escolares precisam abordar conteúdos que visem debater a importância do povo negro africano, enfatizando seus legados, suas crenças religiosas, sua relevância para a cultura

¹⁰ HALL, Stuart. *Identidades culturais no pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997, p. 8

¹¹ HALL, 1997, p.16.

¹² BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, 2004

¹³ BRASIL, 2004, p.19.

brasileira. As crenças religiosas precisam ser debatidas por diversos vieses, tais como o histórico, cultural, simbólico. Esses elementos podem ser inseridos no Ensino Religioso¹⁴.

No que se refere a educação intercultural, busca-se nesse trabalho uma perspectiva da interculturalidade crítica, ou seja, aquela que

[...] promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. Uma última característica que gostaríamos de assinalar refere-se ao fato de essa perspectiva não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em diferentes sociedades, entre as quais a brasileira.

Corroborando com esse pensando, Vera Candau diz que

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença¹⁵.

No âmbito legislativo, a LDB de 1996 estabelece que o Ensino Religioso deve ser ofertado de forma obrigatória no Ensino Fundamental de todas as escolas públicas, no entanto, sua matrícula é facultativa por parte do aluno “em outras palavras, isso significa a existência de um compromisso da escola pública de oferecer a disciplina, quando solicitada por um aluno ou sua família”¹⁶. Essa perspectiva facultativa da disciplina ocasionou em questionamentos acerca

¹⁴ TORRES, Rusiane da Silva; CARVALHO, Guilherme Paiva de. *Ensino Religioso e as religiões afro-brasileiras: visões de um professor*. EDUCA -Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 6, n. 16, p. 173-189, out./dez., 2019

¹⁵ CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, 2012, p. 237.

¹⁶ VALENTE, Gabriela Abuhab. *Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões*. Proposições. V. 29, N. 1 (86) | jan./abr. 2018, p.115.

de sua relevância na formação do aluno. Giumbelli prega sobre a permanência da disciplina, desde que seja aberta a discussões envolvendo a diversidade religiosa e cultural¹⁷.

A LDB enxerga o componente curricular como “parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”, no entanto, para não ferir os princípios estabelecidos no movimento “Escola sem Partido”, ou ainda ir de encontro com os preceitos da “bancada da Bíblia”, muitos docentes responsáveis pela disciplina se limitam ao ensinamento dos valores e conhecimentos cristãos.

Nossos parlamentares, como se sabe, facilmente se rendem ou se acovardam diante das pressões do ‘lobby da batina’. Insatisfeita com a inserção na Constituição de 1988 da obrigatoriedade da oferta de ensino religioso, de matrícula facultativa, nas escolas públicas de primeiro grau, a Igreja Católica conseguiu, em julho de 1997, oito meses depois de aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por meio de pressões difusas sobre o governo federal e o Congresso Nacional, retirar do texto original da LDB, por meio de emenda sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, a expressão [sem ônus para os cofres públicos]. Embora a nova lei proíba o proselitismo no ensino religioso, é inegável que a Igreja Católica, no momento mais bem[sic] preparada do que qualquer outra religião para esse ofício, será a mais beneficiada com esse amplo e anacrônico retrocesso que a sanção dessa lei representa na separação da Igreja do Estado e na laicidade do ensino fundamental. Seus ‘professores’ poderão, como já o fazem na maioria dos Estados da federação, só que a partir de agora com o ônus do contribuinte, socializar entre crianças e adolescentes concepções metafísicas e valores religiosos¹⁸.

O Ensino Religioso fortalece a presença da religiosidade no ambiente escolar, contudo, “a disciplina Ensino Religioso não é a única forma em que a religião está presente dentro da escola”¹⁹, essa religiosidade pode aparecer de forma transversal. Imagens com vieses religiosos como santos, cruzes, são exemplos da presença da religiosidade no ambiente escolar.

Sobre o Ensino Religioso, os PCN’s determinam

Quanto ao ensino religioso, sem onerar as despesas públicas, a LDB manteve a orientação já adotada pela política educacional brasileira, ou seja, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis²⁰.

¹⁷ GIUMBELLI, Emerson. *O fim da religião: dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França*. São Paulo: Attar, 2002.

¹⁸ MARIANO, Ricardo. *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*. São Paulo, Edições Loyola, 2014, p. 14-15.

¹⁹ VALENTE, 2018, p.118.

²⁰ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

A escola precisa adotar mecanismo e estratégias para a efetividade de um Ensino Religioso abrangente, capaz de realizar debates em torno da diversidade cultural existente no país, e ainda, debates que visem minimizar ou eliminar injúrias e/ou agressões motivadas por princípios religiosos. O professor assume um papel relevante nesse processo, uma vez que cabe a ele a seleção de conteúdos, por consequente, a seleção das crenças que entram na sala de aula.

O problema de pesquisa que norteia este trabalho centra-se na seguinte pergunta: a partir das orientações das legislações educacionais, como estão sendo abordados os conteúdos voltados às religiões afro-brasileiras na disciplina Ensino Religioso? Para tanto, tomar-se-á como objeto de estudo o Município de Vila Velha/ES. Os dados de análise serão oriundos a partir da aplicação de questionários semiestruturados e entrevistas com os docentes de Ensino Religioso atuantes na educação pública do referido município.

As inquietações que fomentaram essa pesquisa são frutos da minha carreira como professor de Ensino religioso em 2011. Anteriormente me dedicava exclusivamente à ministrar aulas de História, até que comecei a perceber situações que passaram a me gerar certo desconforto.

Desde a graduação em Licenciatura em História e, posteriormente na especialização em História Afro-brasileira, meu foco de interesse de pesquisa sempre permeou a questão das religiões afro-brasileiras tanto pela perspectiva entre Igreja Católica e as religiões afro-brasileiras, como também a visão das religiões neopentecostais sobre as religiões afro. Em vários momentos ao conversar sobre essa religiosidade no ambiente escolar, muitos docentes se sentiam incomodados; alguns alunos falavam que “era coisa do mal” e em alguns casos fui orientado pela gestão educacional a trabalhar somente sobre valores.

Dessa forma me veio a inquietação de saber o porquê dessa resistência de vários agentes presentes no sistema de ensino e educandos com o ensino das religiões afro-brasileiras. Além disso, em anamneses feitas no início dos anos letivos, sempre procurei levantar essas questões e muitos alunos relatavam que os professores de Ensino Religioso não trabalhavam as religiões afro-brasileiras nas suas aulas.

Desta forma, esta pesquisa objetiva debater os preceitos legislativos acerca do Ensino Religioso a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Curricular Nacional, além de analisar o processo histórico da cultura afro-brasileira, com enfoque na religiosidade e, por fim, mediante a pesquisa de campo, entender a abordagem despendida às religiões afro-brasileiras na disciplina de Ensino Religioso no Município de Vila Velha/ES.

O primeiro capítulo da dissertação faz um debate bibliográfico sobre a história e a cultura afro-brasileira, com ênfase na formação social africana. Ademais, este capítulo aborda as questões da escravidão na África e debate a escravidão moderna no período da expansão atlântica. O objetivo é justamente entender como a religiosidade africana se manifestava nas relações sociais daquela sociedade e como se constituíram as manifestações religiosas afro-brasileiras na formação social do Brasil.

O capítulo dois faz um debate acerca da legislação que permeia o Ensino Religioso. Neste capítulo é feita a análise do processo histórico do Ensino Religioso desde o período da América colonial portuguesa até à democratização do Brasil. Ademais, é feita a análise dos documentos educacionais que norteiam o Ensino Religioso na contemporaneidade, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular. Desta forma, objetiva-se entender tanto o processo histórico pelo qual passou o Ensino Religioso, como as normativas que regulamentam e orientam os processos pedagógicos e didáticos desta disciplina.

Já o terceiro capítulo trata-se da pesquisa de campo. Visando alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, aplicou-se um questionário junto aos docentes da disciplina de Ensino Religioso, no município de Vila Velha/ES a fim de entender como acontece na prática o ensino dos conteúdos referentes a temática da religiosidade afro-brasileira.

1 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

1.1 Apresentação

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil a religião católica se configura como dominante no cenário sociocultural do país. Religião chegada com os portugueses ignorou a existência de algum tipo de religiosidade entre os nativos da nova terra, organizando uma estrutura administrativa para convertê-los e socializa-los de forma não apenas a se integrem a nova sociedade, mas a se converterem ao Cristianismo²¹.

Os negros, trazidos para o Brasil como escravizados não tiveram escolha nem quanto a sua liberdade de ir e vir, muito menos quanto a religião. Os senhores de escravizados eram orientados a converter seus cativos. Na prática, em sua maioria, esse ato era o simples batismo sem muitas explicações sobre a nova realidade.

A cultura é a forma como os indivíduos compreendem, decodificam sua realidade. As culturas são diferentes, pois compreendem a realidade de forma distinta. Segundo Laraia, “(...) a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas”²².

O contato entre as pessoas de culturas diferentes não era pacífico. E estava imerso em uma relação de poder, de dominação, onde, os Europeus estabeleceram sua hegemonia, principalmente nos hábitos culturais. É devido a esta relação de poder, que os Europeus conseguiram impor o cristianismo aos negros e indígenas. Por tal motivo, o Brasil se tornou uma das maiores nações cristãs-católicas. Esta hegemonia continua ainda hoje.²³

É preciso ressaltar, que tal relação de dominação não foi isenta de resistência. Negros e indígenas resistiram em conservar sua cultura de diversas formas. Como nos mostra Tina Jensen:

Os escravizados africanos eram proibidos de praticar suas várias religiões nativas. A Igreja Católica Romana deu ordens para que os escravizados fossem batizados e eles deveriam participar da missa e dos sacramentos. Apesar das instituições escravagistas e da Igreja Católica Romana, entretanto, foi possível aos escravizados comunicar, transmitir e desenvolver sua cultura e tradições religiosas. Houve vários fatos que os ajudaram a manter esta continuidade: os vários grupos étnicos continuaram

²¹ BASTIDE, Roger. O candomblé da Bahia: (rito nagô). São Paulo: Ed. Nacional, 1960.

²² LA-RAIA, Roque. Cultura: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

²³ PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. Civitas – Revista de Ciências Sociais v. 3, nº 1, jun. 2003, p. 16.

com sua língua materna; havia um certo número de líderes religiosos entre eles; e os laços com a África eram mantidos pela chegada constante de novos escravizados.²⁴

No campo religioso, qualquer manifestação não cristã era tida como demoníaca e pecadora e combatida. Por tal motivo, o culto afro era combatido e discriminado. E para resistir teve que dissimular e se esconder. O que deu origem ao sincretismo religioso entre a tradição cristã e a afro.

Sérgio Ferretti explica que o sincretismo esteve ligado inicialmente a uma dependência aparente da mina ao catolicismo que

Decorre de mais de um século e meio de circunstâncias históricas em que sua religião foi proibida, perseguida e conseguiu sobreviver com grandes dificuldades. Estão convencidos de que a religião da mina tem mais forças, mesmo estando inferiorizada. Talvez a força simbólica dos mais fracos²⁵.

Tal força, que hoje pode-se chamar de cosmopolítica, é elemento crucial na obra de Ferretti. Por vezes o autor disserta sobre criatividade e resistência entre populações subalternizadas. Essa é uma das razões que fez o antropólogo focar sua análise e etnografia nos rituais, pois, na Casa das Minas, a mitologia se apresenta de forma silenciosa e misteriosa, portanto, o relato mitológico é reduzido. Já o ritual, segundo Sérgio Ferretti, acontece de maneira minuciosa, detalhada e abastada de criatividade e expressividade. Por essa razão, Ferretti se detém nos rituais realizados na Casa das Minas, pois é a partir deles e de seus contextos que se atualizam aspectos da história dos voduns e de suas relações com suas filhas.²⁶

Ainda hoje o cristianismo (católico ou não) continua hegemônico na sociedade brasileira. O que permite a continua discriminação dos cultos afro-brasileiros, mas de forma distinta. Se antes o grande impulsionador do preconceito era a Igreja Católica²⁷, atualmente

²⁴ JENSEN, Tina Gudrun. Discursos sobre as religiões afro-brasileiras: da desafricanização para a reafricanização. Revista de Estudos da Religião nº 1, 2001.p. 2.

²⁵ FERRETTI, Sérgio. Repensando o sincretismo. São Paulo: Edusp; Arché Editora, 2013, p. 134.

²⁶ FERRETTI, Sérgio. Repensando o sincretismo. São Paulo: Edusp; Arché Editora, 2013, p. 135.

²⁷ Igreja Católica se configurou historicamente como sendo ao mesmo, de natureza religiosa e política. Essa dupla condição foi justificada por Ivan Manoel, ao defender que a doutrina católica, a exemplo de todas as doutrinas religiosas, está alicerçada em dogmas que balizam e orientam a vida do fiel. Como parte da necessidade de preservação das tradições religiosas e da sua própria sobrevivência como instituição, esta base doutrinária foi transferida do terreno estritamente religioso para o conjunto da sociedade civil e da vida cotidiana, caracterizando-se por uma inserção política da Igreja. Para Manoel, a Igreja Católica acabou passando da condição de religião perseguida ao status de religião oficial, a partir do século IV. Desta forma, a Igreja Católica teria se tornado corresponsável pelo exercício do poder. Essa relação oficial entre a Igreja e o Estado consolidou as bases da “indissociabilidade entre os dois poderes”, isto é, o político e o religioso. Neste trabalho, ao se referir à Igreja Católica estar-se-á se referindo a tal instituição acima mencionada e explicada. Ver: Manoel, Ivan. Origens do

são as igrejas evangélicas principalmente, as neopentecostais.

1.2 Breve histórico da formação social africana

Voltado o olhar ao passado, percebe-se que por décadas os estudiosos europeus consideraram que a África seria uma região desprovida de história. A partir de argumentos metodológicos e ideologias preconceituosas, os pesquisadores diziam que os poucos registros escritos que havia da ocupação humana anterior à presença europeia, ou ao menos da presença muçulmana, no continente não seriam suficientes para classificar os povos africanos como povos históricos²⁸.

Segundo Keila Grinberg poucos campos da historiografia brasileira se beneficiaram tanto com uma ação indutiva quanto a área de História da África e da Cultura Afro-brasileira²⁹. Desde que a lei 10.639 foi promulgada, em 2003, tornando obrigatória a inclusão do tema nos currículos escolares do Brasil, a oferta de cursos na área e o fomento das pesquisas sobre a temática passaram a fomentar a produção e o debate sobre o assunto. Os historiadores da corrente pan-africanista argumentavam que as lacunas presentes na história da África pré-colonial não seriam maiores do que as da Europa medieval, que lhe é contemporânea. Nota-se que novas fontes de pesquisas vêm emergindo. As riquezas do continente africano e a organização daqueles povos criaram sociedades sofisticadas no continente. Isso vem ocorrendo pelo menos desde os primeiros cronistas, por volta do século VIII d.C., mas em algumas regiões do continente, há sólidos registros de ocupação anterior³⁰.

Tomar a África como objeto de estudo demanda considerar que aquilo que se define de modo geral como África é um continente de grandes dimensões, com diferentes ecossistemas, como desertos, savanas, florestas tropicais e equatoriais, e diferentes povos, falantes de várias

tradicionalismo católico: um ensaio de interpretação. *Revista Brasileira De História Das Religiões*, n. 6, vol. 6, 2011, p.07-33

²⁸ OLIVA, Anderson. A África como berço da humanidade: o debate sobre a anterioridade africana e seus reflexos nos livros didáticos brasileiros. In: CAMPOS, Adriana; SILVA, Gilva. *Os reinos africanos na antiguidade e Idade Média: uma história para ser (re)contada*. Vitória: GM, 2011, p. 7-22

²⁹ GRINBERG, Keila. Escravidão e cidadania no Brasil. In: Carolina Vianna Dantas; Hebe Mattos; Martha Abreu. (Org.). *O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história*. 1ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, v. 1, p. 63-72

³⁰ SILVA, Gilvan; SILVA, Guilherme. A África do Norte na antiguidade: cartagineses, berberes e romanos. In: CAMPOS; SILVA, 2011, p. 41-62.

línguas e detentores de diversas religiões (seja das ditas como “tradicionais” ou “animistas”)³¹ com diferenças notáveis entre si, ao islamismo, catolicismo e variadas denominações cristãs.

Cabe entender que o continente africano possuía diferentes formas de organização política antes da chegada dos europeus. Havia sociedades descentralizadas, em que as decisões eram tomadas por conselhos de anciãos, a sociedades secretas de caráter mágico-religioso. Ademais, haviam reinos de diferentes tamanhos, chegando a serem classificados como impérios, os quais controlavam vários povos e amplas extensões territoriais³². Deve-se considerar as diferentes formas de organização e funcionamento dessa gama de sociedades, cujas conheceram diferentes formas de escravidão antes do comércio atlântico. Importa explicar que os diferentes povos africanos possuem histórias também diferentes, desde o momento anterior à chegada dos europeus até o processo do colonialismo. Além disso, eles desenvolveram estratégias próprias da negociação ao conflito aberto, diante da presença europeia, condizentes com suas histórias específicas e com os objetivos de cada colonizador em cada parte do território africano³³.

Salienta-se que cada povo africano encontrou maneiras específicas de escapar das amarras do colonialismo, considerando os jogos de força presentes internamente, tais como a existência de conflitos étnicos, diferentes orientações ideológicas e movimentos de libertação, embates cotidianos com colonos e autoridades coloniais. Assim como as influências externas, como o componente da Guerra Fria, construindo países independentes nas fronteiras traçadas por seus algozes. Importa dizer que a história dos povos africanos caminha tal como a história da humanidade, uma vez que eles enfrentaram (e continuam enfrentando) os desafios do pós-independência e da globalização³⁴.

Desta maneira, é importante ter ciência que a denominação História da África encobre, de fato, muitas histórias diferentes. Mesmo assim, a ênfase historiográfica à diversidade

³¹ A expressão animismo foi criada no final do século XIX pelo antropólogo inglês Edward Tylor para designar as religiões presentes nas sociedades então consideradas primitivas. As religiões animistas seriam caracterizadas pela crença em um princípio vital – âlma – manifestado em todos os elementos do cosmos (sol, lua e estrelas), na natureza (rios, mares, montanhas), nos seres vivos (inclusive vegetais) e nos fenômenos naturais (chuva, vento, dia, noite). Apesar de sua extrema variedade, as religiões animistas compartilhavam a ideia de que todas as coisas possuem princípio vital e consciência, e de que o âlma pode ser transferido de um “ser” (inclusive vegetais, minerais etc.) para outro. A partir de meados do século XX, o termo tendeu a ser abandonado pelos antropólogos, que apontaram seu caráter genérico, já que todas as religiões possuiriam elementos animistas, e frequentemente pejorativo. Ver: TYLOR, Edward B. *Primitive culture: religion in primitive culture*. Vol. II. New York: Herper & Brothers Publishers, 1871.

³² SILVA; SILVA, 2011, p. 41-62.

³³ SILVA; SILVA, 2011, p. 41-62.

³⁴ DUTRA, Robson. A África contemporânea: impasses e reflexões. In: SILVA; SILVA, 2011, p. 91-106.

africana remontando à década de 1950. Assim, é necessário problematizar a imagem homogênea frequentemente atribuída ao continente africano³⁵.

A África possui uma notória diversidade cultural, linguística e religiosa. Suas populações pertencem a diferentes etnias e o continente possui uma grande diversidade de solos, climas, relevos e recursos naturais. As várias populações africanas passaram por diferentes processos de organização política e social antes da chegada dos europeus. Tiveram experiências coloniais diversificadas, ou seja, dependeram dos objetivos de cada colonizador, dos recursos humanos e naturais disponíveis, e a cima de tudo, das suas diferentes reações à presença europeia. Os povos africanos também tiveram experiências variadas de libertação nacional e continuam enfrentando, de maneiras diversas, os desafios do pós-independência.

A investigação sobre a História da África Subsaariana, especialmente, para períodos anteriores à expansão islâmica e europeia, envolve a associação de técnicas, métodos e conceitos de diferentes disciplinas e áreas de conhecimento³⁶. A África Subsaariana conheceu a escrita tardiamente, no processo de expansão do islamismo. Tal expansão iniciou na costa ocidental, a partir do século IX e na costa oriental a partir do século VII ou VIII³⁷.

Doravante, a partir do século XV, os europeus fortaleceram a presença da escrita no continente. A carência de fontes escritas para períodos anteriores faz com que historiadores recorram a vestígios e a estudos linguísticos, dos quais tomam os conceitos, as conclusões e os métodos de investigação. Ademais, o recolhimento das tradições orais é fundamental.

No tocante aos primeiros estudos realizados no Brasil sobre a história das populações africanas, estes buscaram encontrar, do outro lado do Atlântico, elementos para a compreensão dos africanos transportados para o Brasil na condição de escravizados, assim como da sua influência na cultura e na sociedade brasileira. A imagem da África, construída por esses autores, tendeu a ser a de um continente que parou no tempo, marcado por tradições imutáveis e costumes ancestrais³⁸.

A historiografia atual mostra que os estudos têm focado nos aspectos da história da África, buscando subsídios para a compreensão das identidades, alianças e rivalidades que envolveram

³⁵ BITTENCOURT, Marcelo. História, memória e luta: possibilidades e dificuldades. In: CAMPOS, Adriana; SILVA, Gilvan. *Da África ao Brasil: itinerários da cultura negra*. Vitória: Flor e Cultura, 2007, p. 227-254.

³⁶ SILVA; SILVA, 2011, p. 41-62.

³⁷ SILVA; SILVA, 2011, p. 41-62.

³⁸ CONCEIÇÃO, Maria. Africanidades e escolarização do conhecimento histórico: um olhar sobre os materiais didáticos de História. In: CAMPOS; SILVA. 2011, p. 43-60.

os africanos escravizados e seus descendentes³⁹. No entanto, esses historiadores divergem dos primeiros pesquisadores, uma vez que enfatizam a maleabilidade das culturas e das identidades africanas, que teriam sofrido grandes transformações ao serem afastadas do contexto africano.

Ressalta-se que a lei 10.639/2003 parte do pressuposto de que o estudo da história da África e da cultura afro-brasileira é um instrumento importante de combate à discriminação racial no Brasil, inclusive por elevar a autoestima das populações afrodescendentes. No entanto, o estudo da história da África não deve focar apenas aos nobres objetivos de compreensão da escravidão, do combate ao racismo e da valorização do papel dos africanos na formação da sociedade brasileira, mas sim, pelos aspectos das relações sociais como um todo⁴⁰.

A partir da referida lei, houve um aumento no que se refere ao trato com a história e a cultura africana nas escolas, principalmente se considerarmos a trajetória dos conteúdos programáticos. Entretanto, esta temática não pode ser limitada ao trato da memória do negro e sua participação na formação cultural e social no Brasil, mesmo esse sendo um ponto importante. Sobre isso, os profissionais da educação esboçam a necessidade de se promover momentos formativos e críticos de enfrentamento as discriminações raciais a partir de uma ideologia educacional vinculada ao que se denomina na atualidade de pedagogia multicultural⁴¹.

No âmbito da religiosidade, diferentes religiões se fazem presentes no continente africano hoje, com ênfase ao islamismo, as religiões ditas tradicionais ou animistas, o catolicismo e outras variadas designações cristãs⁴².

Desta maneira,

[...] pode-se perceber o Ensino Religioso como uma disciplina essencial para a implementação da Lei 10.639/03, tal qual é a História, a Língua Portuguesa e a Arte. Ao se tratar da diversidade religiosa, o Ensino Religioso pode contribuir imensamente para a desconstrução de paradigmas excludentes associados às religiões afro-brasileiras no Brasil e por consequência, na valorização e positividade destas religiões, e, desta forma, combater dentro do ambiente escolar a intolerância religiosa⁴³.

³⁹ RIBEIRO, Alexandre. Conexões mercantis do rei de Onim em meados do século XIX. In: Alexandre Vieira Ribeiro; Alexsander Gebara. (Org.). *Estudos africanos: múltiplas abordagens*. 1 ed. Niterói: Eduff, 2013, v., p. 413-433.

⁴⁰ BOTELHO, Denise. Relações raciais na escola: currículo, livro didático e alternativas de ensino. In: CAMPOS; SILVA, 2011, p. 27-42

⁴¹ OLIVEIRA, Aurenéia; SILVA, Graziella. Discurso docente e comunidade escolar: lei 10.639/2003 e religiões afro-brasileiras. *Interações: Cultura e Comunidade* (Online), v. 17, 2022, p. 63.

⁴² MERLO, Patrícia. *África contemporânea: algumas reflexões sobre os discursos*. In: CAMPOS; SILVA, 2007, p.207-226.

⁴³ BARBOSA NETO, Manoel. A importância do Ensino Religioso para a efetivação da Lei 10.639/03 e para o combate à intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras. *Diversidade Religiosa*, v. 7, 2017, p. 156.

Cecchetie e Pozzer destacam a importância do Ensino Religioso para a efetivação do que se propõe na Lei 10.639/2003, uma vez que

[...] contribui para a prática do respeito, acolhida e valorização das diferentes cosmovisões culturais e religiosas, a partir de uma abordagem pedagógica que estuda, pesquisa e reflete os fenômenos religiosos, sem proselitismos. Esse tratamento didático subsidia a construção do conhecimento e fomenta a superação do analfabetismo religioso, produtor de hostilidades, intolerâncias discriminações e violências motivadas por questões religiosas, favorecendo a convivialidade e o mútuo reconhecimento das distintas identidades de sujeitos e coletividades presentes na escola e na sociedade⁴⁴.

A vivência religiosa dos africanos, em geral, é caracterizada pela mistura de elementos de diferentes religiões, havendo, por exemplo, católicos que recorrem a autoridades religiosas tradicionais, como os quimbandas (curandeiros) de algumas regiões de Angola⁴⁵. No tocante ao islamismo, Campos diz que é a religião com mais adeptos na África, concentrando-se especialmente ao norte, nas savanas ocidentais e na costa oriental. A expansão inicial do islamismo esteve relacionada, ao norte, com o surgimento de unidades políticas inspiradas no mundo árabe, como emirados e califados⁴⁶.

Ao sul do Saara, na costa Ocidental e Oriental, o comércio foi um dos principais elementos para o avanço da religião muçulmana⁴⁷. A expansão do islamismo teve importantes consequências para a história do continente, até mesmo as primeiras fontes escritas sobre as sociedades africanas foram produzidas por religiosos e mercadores muçulmanos. Ao passo que, ao voltar o olhar para até meados do século XX, nota-se que as ideologias anticoloniais no norte da África sofreram influência da religião islâmica e das conexões com o Oriente Médio⁴⁸.

Justifica-se, a importância do islamismo ao longo da história do continente africano. Neste sentido, a compreensão do processo de avanço do islamismo precisa considerar que a islamização da África foi, ao mesmo tempo, a africanização do Islã. Ocorre que a apropriação da fé e de certas instituições islâmicas ao longo de séculos por sociedades diversificadas, cujos

⁴⁴ CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adeir. Entre fechamentos e aberturas: o Ensino Religioso no currículo escolar. In: POZZER, Adeir et al (orgs.). *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015, p.350.

⁴⁵ PANTOJA, Selma. Angola até as vésperas da independência do Brasil. In: CAMPOS; SILVA, 2007, p. 67-100.

⁴⁶ CAMPOS; SILVA, 2011, p. 63-88.

⁴⁷ MARZANO, Andrea. A presença muçumana na África. In: CAMPOS; SILVA, 2011, p. 89-114.

⁴⁸ MARZANO, 2011, p. 89-114.

habitantes sequer se definiam como africanos, já que prevaleciam as identidades étnicas ou regionais⁴⁹.

Padrões religiosos como os que venho discutindo têm, assim, um duplo aspecto: são molduras da percepção, telas simbólicas pelas quais a experiência é interpretada; e constituem orientações para a ação, guias de conduta. O iluminacionismo indonésio retrata a realidade como uma hierarquia estética culminando num vazio e projeta um estilo de vida celebrando um equilíbrio mental. O marabutismo marroquino retrata a realidade como um campo de energias em torno de homens individuais e projeta um estilo de vida celebrando a paixão moral⁵⁰.

Diferentes sociedades africanas entenderam e apropriaram-se do islamismo a partir do olhar de suas próprias culturas, tornando impossível entender o islamismo na África apenas a partir das leis, doutrinas e práticas corânicas⁵¹.

A islamização da África pode ser entendida como a expansão da religião muçulmana no continente. No entanto, a adoção do islamismo não pode ser descrita apenas como a transposição da doutrina e das práticas, já que os novos muçulmanos possuíam culturas e religiões que não foram completamente apagadas pela conversão. Muitos africanos convertidos mantiveram, de forma extremamente eclética, crenças e ritos de suas antigas religiões. Desta maneira, a expansão do islamismo na África propiciou diferentes leituras dos textos sagrados e das práticas características da religião muçulmana, gerando vivências diferenciadas dessa⁵².

O processo de africanização do Islã precisa considerar a diferença entre arabização e islamização. Acontece que em várias partes do norte da África, a arabização, ou seja, a adoção da língua e da cultura árabe teria sido mais profunda, sem que isso significasse a mera transposição das formas sociais e culturais do mundo árabe. Já nas costas ocidental e oriental, a expansão do Islã ocorreu basicamente no sentido religioso a partir da conversão à fé muçulmana, mas sem a adoção da cultura e da língua árabe⁵³.

O avanço do islamismo no continente africano pode ser descrito através de dois grandes modelos. Primeiramente a expansão e conquista territorial, como foi no Norte, e em segundo como resultado das atividades comerciais, o que se deu nas costas ocidental e oriental⁵⁴.

⁴⁹ MARZANO, 2011, p. 89-114.

⁵⁰ GEERTZ, Cliford. *Observando do Islã*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004, p. 105.

⁵¹ MACAGNO, Lorenzo. *Outros muçulmanos: Islão e narrativas coloniais*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006.

⁵² MACAGNO, 2006.

⁵³ MARZANO, 2011, p. 89-114.

⁵⁴ MARZANO, 2011, p. 89-114.

No norte do continente, a expansão do islamismo ocorreu a partir do século VII, quando muçulmanos provenientes da Península Arábica chegaram ao Egito. Nessa região, o avanço da religião muçulmana esteve relacionado à conquista territorial. Isso ocasionou o surgimento de califados e a independência sucessiva de várias regiões que antes faziam parte do Império Bizantino⁵⁵.

A costa oriental era frequentada por mercadores oriundos da Península Arábica os quais desde o primeiro século da era cristã, compravam marfim para exportação e vendiam contas de vidro, cerâmica iraniana, tijolos cozidos e objetos de barro da Arábia. Neste interim, os produtos levados pelos árabes para a costa oriental vinham de regiões cada vez mais distantes. Desta maneira, o islamismo chegou à costa oriental, por meio do comércio, no século VII⁵⁶.

O casamento de comerciantes árabes com mulheres locais gerou uma população miscigenada dotada de uma cultura híbrida a qual a partir do século XIX se caracterizou pelo surgimento do suaíli, uma língua banto repleta de palavras árabes. A inserção do islamismo na parte ocidental da África Subsaariana, ocorrida a partir do século IX, não foi acompanhada de conquista territorial. O principal viés para a penetração da religião muçulmana foi o comércio transaariano, isto é, aquele que ligava o norte às savanas através do Saara, chegando a atingir a Península Arábica e o Mediterrâneo⁵⁷. O referido comércio, calcava-se na troca de sal-gema do Saara por ouro e escravizados do sul. Esse cenário resultou num processo de conversão de povos ditos pagãos ao islamismo⁵⁸.

No que concerne às organizações políticas, as sociedades africanas possuíam estruturas diversificadas, antes da chegada dos europeus. Existiram reinos e impérios, dotados de centralização política, ao passo que uma gama de pessoas também viviam em pequenas aldeias, chefiadas por conselhos de anciãos, em que os conflitos eram, geralmente, solucionados por sociedades secretas de caráter religioso.

Importa explicar que a valorização da história pré-colonial, e particularmente dos chamados “reinos” e “impérios”, esteve relacionada à atuação de historiadores africanos que, nos anos 1950 e 1960, animados pelos movimentos de libertação nacional, buscaram afirmar a

⁵⁵ MARZANO, 2011, p. 89-114.

⁵⁶ MARZANO, 2011, p. 89-114.

⁵⁷ CAMPOS, 2007, p.43-66.

⁵⁸ MACAGNO, 2006.

dignidade e a grandiosidade do continente, rompendo com a ideia de inferioridade, presente na historiografia colonial⁵⁹.

Ao se debruçar sobre os reinos e impérios africanos, é preciso entender que as formações sociais do continente sofreram inúmeras modificações ao longo do tempo, mesmo antes da chegada dos europeus. A bibliografia focada nesta área frequentemente utiliza as expressões “reino” e “império”, para se referir às mesmas formações político-sociais⁶⁰.

Na África, estados como Songai, definidos pelos historiadores como grandes “impérios”, controlavam áreas de 500 mil a um milhão de quilômetros quadrados. Estados na escala de Songai ocupavam apenas uma parte da África Subsaariana, sobretudo os ricos vales dos rios nas regiões ocidentais e centrais⁶¹.

Fora dessa área não existiam estados com territórios tão vastos. No total, talvez apenas 30% do continente fosse ocupado por estados com território superior a 50 mil quilômetros quadrados, e pelo menos metade dessa área era ocupada por estados de tamanho médio (de 50 a 150 mil quilômetros quadrados). No resto da África Atlântica, espalhavam-se pequenos e até mesmo minúsculos estados⁶².

Até os considerados maiores impérios africanos tinham dimensões territoriais reduzidas, quando comparados aos asiáticos e europeus. Ao se utilizar os conceitos de “reino” e “império” para o estudo de realidades africanas, deve-se considerar essa especificidade.

Ademais, as sociedades africanas tomavam a política em termos de composição de poderes. Para os ocidentais, o pertencimento ao mundo e a relação com o estado ocorre mediante a noção de indivíduo. Na África, a ideia de um indivíduo que se relaciona diretamente com o estado era inexistente. Seu pertencimento social seria relacionado, necessariamente, ao grupo. Por esse motivo, um dos maiores desafios inerentes ao processo de formação dos “reinos” e “impérios” africanos seria a diferenciação do soberano de seu grupo de origem, de modo que ele pudesse agir de forma neutra diante de todos os grupos por ele governados⁶³.

⁵⁹ MORBECK, Rafael. A Partilha da África de acordo com a Historiografia Africana. In: *XVII ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH-PR). O Futuro do Futuro do Ensino de História? II ENCONTRO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA. UEM e XXIV SEMANA DE HISTÓRIA, DHI/UEM, 2020, Maringá. Anais Eletrônicos*, 2020.

⁶⁰ CAMPOS, 2007, p.43-66

⁶¹ CAMPOS, 2007, p.43-66

⁶² MORBECK, 2020.

⁶³ MARZANO, 2011, p. 89-114.

Os “reinos” ou “impérios” africanos foram vários, em diferentes épocas. Destacam-se aqueles localizados da curva do rio Níger, na África Ocidental, a saber: Gana, Mali e Songai. Salienta-se que a história desses “impérios” esteve estreitamente relacionada à sua atuação no comércio, sobretudo de ouro e escravizados. Na África Ocidental, o ouro era produzido na região onde hoje se situa Mali e Gana (e esses territórios atuais não correspondem aos antigos “impérios”). Era de onde partia as rotas transsaarianas⁶⁴.

Sobre os referidos reinos, é interessante analisar o fato do reino de Gana, que começou a sentir os primeiros sinais de sua crise com o esgotamento das minas de ouro que sustentavam sua economia. Após o século VIII, a expansão islâmica ameaçou a estrutura centralizada do governo. Os chamados almorávidas teriam empreendido os conflitos que, em nome de Alá, desestruturaram o reino de Gana. Por volta de 1076 foi imposto um governo muçulmano no território de Gana⁶⁵. No século XII, esse território foi incorporado ao Reino de Mali.

Acerca do Reino de Mali, as pesquisas dizem que por volta de 1230, Sundiata Keita, mansa (denominação do chefe supremo do Mali), derrotou o governo muçulmano que prevalecia na região do antigo reino de Gana. Com isso, ele estendendo seu domínio para esta região e avançou em direção ao leste do rio Níger e também à costa do Atlântico. Ao sul expandiu-se até as minas de ouro de Buré e Banduk, tornando-se, assim, um grande império, com soberania sobre muitos povos da vasta região do Sudão, rica em ouro e campos férteis para a agricultura⁶⁶.

No século XIV, o império era composto de povos da região do rio Senegal, a saber: jalofos, sereres, tucolores e fulas. Além de povos das cabeceiras do Níger chamados de bombaras e soniquês. Além disso, a leste subjugou os songais e aproximou-se da terra dos hauçás. Este reino manteve relações com os povos da floresta, a partir do comércio feito pelos mercadores uângaras ou diulas, que viajavam até a terra dos acãs e dos mandingas, de onde vinha a noz-de-cola que era uma importante mercadoria no comércio com o Saara. Observa-se que nesse período, o reino de Mali já havia dominado totalmente o comércio entre a região do Sudão e o norte da África, controlando suas principais rotas. Dentre os principais produtos comercializados estavam o ouro, sal, peixe, cobre, escravizados, couro de animais, noz-de-cola e cavalos. O império Mali tinha sob seu domínio importantes cidades, tais como Tombuctu,

⁶⁴ MARZANO, 2011, p. 89-114.

⁶⁵ GRALHA, Julio. Egito, Kush e Axum: reinos africanos esquecidos e lembrados. In: Gilvan, 2011, p. 23-40.

⁶⁶ GRALHA, 2011, p. 23-40.

Jené, Kumbi Saleh (antiga capital do reino de Gana) e Gaô. Esta última era um importante centro de troca e de concentração de pessoas, em decorrência da rede de rios que fertilizava as terras e facilitava o transporte na região da curva do Níger.⁶⁷

Quando retornou ao Mali, mansa Mussa determinou a construção de escolas islâmicas e uma mesquita em Niani, capital do império, a cidade de Niani. Desta forma, a capital que até então era conhecida por ser um grande centro comercial passou a ser conhecida também por ser um grande centro de estudos religiosos. No início do século XV, o império do Mali começou a declinar devido às disputas pela sucessão. Com o império enfraquecido, os songais, que eram um dos dominados pelo Mali, se fortaleceram e conquistaram as principais cidades daquele império.⁶⁸

Foi no fim do século XV que Songai passou a ser o principal estado do médio Níger, na época sob a liderança de um ásquia (denominação do chefe supremo). Por volta de 1470 o império conquistou Tombuctu e Jené. Esse império tinha o mesmo nome de seu grupo étnico líder, os songais, povo dedicado à criação de rebanhos de animais. Porém, muitos songais viviam em grandes cidades, todas constituindo centros comerciais à beira do rio Níger. Gaô era a capital. Durante os séculos XV e XVI, o império Songai controlou o comércio na maior parte da África ocidental. Nessa época, a maioria do ouro começou a vir de minas da região do rio Volta, em terra dos acãs.⁶⁹

Desde o fim do século XV, o ouro não era mais transportado apenas pelas rotas do Níger e do deserto. Os portugueses haviam chegado à costa atlântica e comercializavam o ouro a partir de seus barcos e dos entrepostos que iam criando. Songai, estava em expansão para leste e dominou algumas cidades hauçás, logo, se manteve como o Estado mais forte do Sudão ocidental até 1591, quando foi invadido por exércitos vindos do Marrocos⁷⁰. Após a invasão, sucederam-se os saques. O líder marroquino El D’Jouder se instalou em Tombuctu e partir dessa região enviou riquezas ao Marrocos, como camelos carregados de ouro bruto, pimenta, marfim e escravizados. Depois de arruinar o Songai, os marroquinos se retiraram. Porém, o império não conseguiu ser restaurado (CAMPOS, 2007)⁷¹.

⁶⁷ MACAGNO, 2006

⁶⁸ MACAGNO, 2006

⁶⁹ MARZANO, 2011, p. 89-114.

⁷⁰ CAMPOS, 2007, p.43-66

⁷¹ CAMPOS, 2007, p.43-66

Interessante refletir o fato de que para a existência de todos esses impérios foram decisivas as condições físicas do delta interior do Níger, como se chama a região onde esse rio faz uma acentuada curva para o sul. Na altura dessa curva, forma-se uma rede de rios e canais interligados que fertilizam a região vizinha do Saara. Essa fertilidade garantiu o sustento dos povos que habitavam a região, assim como daqueles que estavam apenas de passagem. Esses rios também favoreciam as atividades comerciais, que se serviam deles como vias de locomoção⁷².

Com exceção dos grandes reinos do Sudão que praticavam um intenso intercâmbio comercial e cultural com os povos da África do Norte, até o século XV, a África subsaariana manteve-se praticamente isolada, com os únicos contatos ocorrendo pela costa leste africana, pelo mar Vermelho e pelo deserto do Saara. A vasta extensão territorial abrigava uma variedade de povos, que viviam em áreas de savana e de floresta. Entre alguns, existiam semelhanças de línguas, de crenças, de costumes. Já entre outros, as diferenças eram maiores, afastando-os no que diz respeito aos seus sistemas culturais⁷³.

Adriana Campos debate acerca da atuação islâmica no Magreb, até a formação dos impérios de Gana, Mali e Songai.

Gana, Mali e Songai, desenvolveram o Sudão dando-lhe lugar de destaque no mundo comercial e político, que antes incluía apenas o Magreb. Os reinos medievais sudaneses inscreveram seus povos na história mundial, uma vez que notícias de suas riquezas e de sua cultura percorreriam a Europa mediterrânea e a Ásia. A internacionalização do Sudão ao final do período medieval tornara-se um fato reconhecido pelas principais nações, atraindo seu interesse e curiosidade sobre os reinos negros da África. Esses impérios medievais contrastaram fortemente com os reinos localizados no Ocidente (Europa) e no Oriente (Islã). Suas características são originais, embora mantivessem estreito contato com essas porções do mundo. Tal especificidade, portanto, não se criou devido ao isolamento ou à pouca importância de seus Estados. Trocavam-se mercadorias sudanesas por todo o mundo islâmico e mediterrâneo, assim como os africanos circulavam por todos os importantes centros comerciais e culturais do medievo. Entretanto, as sociedades do norte da África souberam tirar grande proveito econômico desses contatos internacionais, exibindo sua força civilizacional diante dos povos estrangeiros que cobiçavam suas riquezas e tentavam, de algum modo, dominar seus povos. Na realidade, todo o processo de internacionalização do Saara projetou a África ao mundo, inseminando sonhos e fundando projetos que o mundo moderno, abraçou nas aventuras de conquista de novos caminhos⁷⁴.

Entre os elementos da cultura dos povos africanos estão as práticas religiosas. Os estudos etnográficos indicam que a colonização das terras e a luta contra a natureza modelaram

⁷² CAMPOS, 2011, p. 63-88.

⁷³ CAMPOS, 2007, p.43-66

⁷⁴ CAMPOS, 2007, p. 60.

fundamentalmente formas de pensar e viver de nossos ancestrais africanos. A floresta e as forças da natureza inspiravam reações diferentes. A mata era bem vista entre os pigmeus; já entre os axantes e os acãs, ela era temida, marcava-se o limite entre os dois mundos por meio de muros baixos⁷⁵. No Benin, entre os baulês, os sacrifícios eram oferecidos aos deuses na mata, visando pacificá-los e impedi-los de importunar as pessoas nas aldeias. A mata era associada à magia⁷⁶. Era considerado de mau agouro que qualquer coisa vinda do mato penetrasse o mundo das aldeias. Mesmo os curandeiros precisavam aprender a se submeter à natureza. Como tinham receios dos perigos das matas, as atividades humanas essenciais eram restritas às áreas cultivadas.

Desta maneira, observa-se que o universo religioso africano era regido pelos espíritos, tanto aqueles voltados à ancestralidade quanto à natureza. Eles seriam os responsáveis pelo surgimento e equilíbrio do mundo, uma vez que é por meio deles que a divindade se manifesta. Por terem tais características, todos os elementos, do reino animal, vegetal ou mineral, têm algum valor atribuído, além de serem respeitados como parte de um todo. Por essa razão, as religiões de origem africana pregam o zelo e o respeito pelos elementos da natureza, de onde retiram todo seu sustento e todos os elementos para a sua prática religiosa.

As religiões africanas caracterizavam-se pela crença em deuses que incorporavam em seus filhos. Eram também religiões baseadas na magia. Ao manipular objetos como pedras, ervas, amuletos e fazer sacrifício de animais, rezas e invocações secretas, o sacerdote acreditava poder entrar em contato com os deuses, conhecer o futuro, curar doenças, melhorar a sorte e transformar o destino das pessoas⁷⁷.

Outro elemento da religiosidade africana era o culto da ancestralidade à força vital dos elementos naturais, de maneira coletiva. Em território africano todas as coisas que aconteciam recaíam sobre todos, assim como tudo aquilo que se pedia aos deuses, era um prol da comunidade. Sendo assim, cada atitude tornava-se de extrema relevância, pois suas consequências refletiam na coletividade⁷⁸.

Ressalta-se ainda o princípio da revelação na religiosidade africana. As revelações africanas podem ser divididas em várias categorias. O presságio e a adivinhação que envolvem

⁷⁵ COSTA E SILVA, Alberto. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

⁷⁶ COSTA E SILVA, 1996.

⁷⁷ COSTA E SILVA, 1996.

⁷⁸ COSTA E SILVA, 1996.

o estudo de eventos para determinar as intenções do outro mundo. A interpretação de sonhos a qual se baseia na noção de que o outro mundo pode se comunicar através do inconsciente. E, as revelações mais drásticas que tomam a forma de visões ou vozes, em geral recebidas por pessoas dotadas. A forma mais dramática de revelação talvez seja dada pelo espírito mediúnico ou o objeto possuído, em que a entidade do outro mundo se apossa e fala por intermédio de um humano, animal ou objeto material⁷⁹.

Ocorre que as revelações abrem uma janela desde mundo para o outro. As informações assim reunidas constituem, então, dados fundamentais para a construção de uma compreensão geral da natureza do outro mundo e de seus habitantes. Através de revelações as religiões são formadas e também é por meio delas que sofrem modificações⁸⁰.

As religiões estavam sujeitas a transformações e se constituição como um dos elementos mais plurais da cultura. Os bantos mantiveram a homogeneidade religiosa da qual sua língua é testemunha. Eram comuns ideias sobre um espírito criador, espíritos de ancestrais e da natureza, feitiços, rituais e feiticeiros. Acontece que cada grupo chegava a ideias e práticas específicas.⁸¹

No século XV, o povo congo partilhou a noção de que um “espírito criador”, ou seja, um ser místico que estaria acima dos demais, e que as forças da natureza e dos ancestrais eram muito ativas. Estatuetas eram o suporte material dos avós mortos e figuras por meio das quais se recuperava e utilizava os espíritos do além.⁸²

Outrossim, por vezes as divindades da natureza se confundiam com figuras humanas deificadas, como é o caso de Ogum ou Xangô, e muitos deles confundiam também, os sexos. No Benim, a divindade mais cultuada era Olodum. Este garantia filhos e riquezas e era o benfeitor particular das mulheres. Os iorubás e outros povos aparentados veneravam várias divindades, tais como os orixás, divindades da natureza (trovão, rios, arco-íris, etc.), que, depois de sua deificação foram assimilados a ancestrais fundadores de dinastias. Eles intercediam entre os homens e o deus criador, Olodum.⁸³

⁷⁹ COSTA E SILVA, 1996.

⁸⁰ THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

⁸¹ SOARES, Mariza. A escravidão atlântica. In: CAMPOS, Adriana Pereira e SILVA, Gilvan Ventura. *O sistema escravista luso-brasileiro e o cotidiano da escravidão*. Vitória: GM Editora, 2011.

⁸² SOARES, Mariza. *Devotos da cor*. Identidade étnica, religiosidade e escravidão. século XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

⁸³ SOARES, 2011.

Entre esses orixás, Xangô, com o rosto sempre coberto pelas franjas de sua coroa de contas, ocupava um lugar de destaque no panteão dos deuses. Ele era temido no que diz respeito à justiça e venerado por suas manifestações, que trazem chuvas regulares. Segundo as tradições orais, Xangô foi um soberano tirânico de Oió, cidade situada ao norte do reino iorubá, na Nigéria, e teria sido destronado e enforcado na floresta. Uma tempestade teria se abatido sobre a cidade de Oió, manifestando a cólera e a vingança simbolizada no trovão e no raio⁸⁴.

Desde então, ele se tornou o orixá dos raios, trovões e tempestades. Nas cerimônias que lhe são oferecidas, os sacerdotes portam na mão esquerda uma cabaça e na outra, o bastão com uma figura feminina penteada com a imagem do “duplo machado”, emblema de xangô. Os iorubás e outros povos aparentados serviam a um orixá quer por herança, quer porque a divindade, por intermédio de um adivinho, os teria escolhido. Alguns orixás eram reconhecidos em certas aldeias ou cidades⁸⁵.

Observa-se que onde a organização das aldeias era forte, a religião apoiava-se em sociedades secretas cujo objetivo era tirar força dos espíritos para curar doenças, assegurar a fertilidade e combater feitiços.⁸⁶

1.3 A escravidão na África

Antes de discutir o processo de escravidão atlântica, é preciso dizer que a escravidão é uma ação praticada desde a antiguidade clássica até o período moderno, tornando-se um fenômeno que marcou a história da humanidade. Segundo Paul Lovejoy, a África esteve intimamente ligada à escravidão, tanto como fonte principal de escravizados para as antigas civilizações (o mundo Islâmico, a Índia e as Américas), quanto como uma das regiões onde a escravidão era comum⁸⁷.

Num panorama, pode-se dizer que a escravidão se expandiu e se tornou o eixo central da economia africana. Lovejoy explica que a expansão da escravidão se deu em dois níveis ligados ao comércio exterior. Primeiramente, escravidão ocupou uma área geográfica cada vez maior,

⁸⁴ SOARES, 2000.

⁸⁵ SOARES, 2000.

⁸⁶ COSTA E SILVA, 1996.

⁸⁷ LOVEJOY, Paul. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

difundindo-se para fora daquelas regiões diretamente envolvidas com comércio exterior de cativos. Para além disso, o papel dos escravizados na economia e na sociedade se tornou cada vez mais importante, resultando em transformações da ordem social, econômica e política⁸⁸.

De fato, a escravidão existia na África antes da chegada dos europeus. A estrutura escravista já era praticada nas várias sociedades africanas. Existem registros de escravidão em alguns reinos africanos ao sul do Saara, assim como nas regiões do norte do continente cujas compunham o território islâmico. Mas essa escravidão era de um tipo completamente diferente daquela oriunda do colonialismo.⁸⁹

A escravidão moderna, encabeçada pelos europeus, causou danos muito mais severos ao continente africano. Mas, a crise do continente africano não foi fruto apenas da ação dos europeus. Os próprios africanos se tornaram parte integrante do comércio de escravizados que se tornou cada vez mais lucrativo. Alguns reinos muçulmanos, também atuaram nesse palco, pois satisfeitos com um papel de intermediários comerciais, lançaram-se em campanhas de conquista que desarticularam antigos reinos ao sul do Saara. Obviamente, tal contexto não justifica o impacto devastador da atuação europeia na escravidão moderna.⁹⁰

No tocante ao processo da escravidão moderna, busca-se compreender o comércio entre Europa, África e América. Tal comércio criou uma comunidade transnacional que integrou os territórios dos dois lados do oceano Atlântico.

Ao analisar a escravidão na África, entende-se que na tradição islâmica, a escravidão era compreendida como um meio de conversão. Desse modo, cabia ao senhor a instrução religiosa dos cativos e, teoricamente, os muçulmanos não podiam ser escravizados. A conversão de um escravo não levava automaticamente à emancipação, mas era um pré-requisito para a alforria e normalmente garantia melhor tratamento. Os cativos vendidos para as sociedades islâmicas eram, em geral mulheres e crianças (FRAGOSO; GOUVÊA, 2006)⁹¹.

⁸⁸ LOVEJOY, 2002.

⁸⁹ MERLO, Patrícia. África contemporânea: algumas reflexões sobre os discursos. In: CAMPOS: SILVA, 2007, p.207-226.

⁹⁰ MERLO, 2007, p.207-226.

⁹¹ FRAGOSO, João; GOUVÊA, Mária de Fátima. Nas rotas da governação portuguesa: Rio de Janeiro e Costa da Mina, séculos XVII e XVIII. In: FRAGOSO, J.; FLORENTINO, M; JUCÁ, A; CAMPOS, A. (Org.). *Nas rotas do Império: Eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português*. Vitória: Edufes, 2006, v. 1, p. 25-72

As mulheres eram incorporadas aos haréns ou alocadas no serviço doméstico. Grande parte dos homens adultos acabava sendo alocados no transporte de mercadorias, nas caravanas do comércio transaariano e em funções administrativas (FRAGOSO; GOUVÊA, 2006)⁹².

Já os meninos eram treinados para o serviço militar ou doméstico. Alguns deles eram transformados em eunucos e, assim, incorporados aos exércitos. Estes eram aproveitados como vigilantes dos haréns ou ocupavam cargos administrativos e funções de governo. Nas sociedades islâmicas, os nascidos no cativeiro formavam uma parcela relativamente pequena da população escrava. Muitos filhos de escravizados eram assimilados pela sociedade muçulmana, abrindo caminho para se livrarem da condição de cativos.⁹³

Cabe salientar que o fenótipo não era um fator determinante para a manutenção da condição servil. Havia critérios específicos para a manumissão, derivados das leis corânicas.⁹⁴

A forma mais fácil de se conseguir escravizados, na África, eram as guerras, ou seja, os prisioneiros eram postos a trabalhar ou eram vendidos pelos vencedores. Porém, um sujeito poderia se tornar escravo caso perdesse seus direitos de membro da sociedade. Em geral, tais direitos eram perdidos devido a situações como a impossibilidade de pagar dívidas; a condenação por transgressão e crimes cometidos e a incapacidade de se sustentar. Costa e Silva (1996) diz que era comum, na África, famílias se entregarem como escravas para pessoas que pudessem salvá-las, justamente por conta da carência alimentícia⁹⁵. Neste caso, então, a escravização era compreendida como voluntária.⁹⁶

Na África, o escravo era a única forma de propriedade privada reconhecida por lei. Como a terra abundava e era um bem coletivo, o fator escasso na produção de bens era a mão de obra. Os africanos usavam escravizados, especialmente, na agricultura. O trabalho agrícola era realizado por mulheres, logo, isso justifica o fato da maioria dos escravizados nas sociedades africanas serem do sexo feminino.⁹⁷

Como um homem podia se casar com várias mulheres, muitas escravas eram incorporadas à família dos seus senhores, aumentando assim o poder da linhagem deles na comunidade local. Os africanos da costa oeste da África escravizavam também as crianças, pois elas poderiam

⁹² FRAGOSO; GOUVÊA, 2006, p. 25-72.

⁹³ FRAGOSO; GOUVÊA, 2006, p. 25-72.

⁹⁴ MERLO, 2007, p.207-226.

⁹⁵ COSTA E SILVA, 1996.

⁹⁶ MERLO, p.207-226.

⁹⁷ MERLO, p.207-226.

assimilar facilmente os valores culturais do grupo dominante⁹⁸. O cativo devia lealdade somente a seu amo. Essa prática permitiu aos escravizados ocuparem importantes postos junto à vida política de alguns estados africanos, uma vez que à medida que os soberanos viam seu poder limitado por oficiais rivais, eles logo os substituíam por cativos.

Nas sociedades linhageiras, a escravidão conviveu com a penhora, isto é, o trabalho não remunerado como garantia de uma dívida, e com o trabalho familiar, assumindo, uma posição marginal na produção. Por mais que os escravizados pudessem ser usados em atividades produtivas, como a agricultura, a mineração, o transporte e o artesanato, eles não eram pensados apenas em função desses ofícios⁹⁹.

A escravidão esteve relacionada à formação e consolidação de vários reinos e impérios africanos. O trabalho escravo na agricultura garantia o sustento das cidades e a distribuição de alimentos em troca de tributos, enquanto exércitos de escravizados formavam a base da expansão territorial e da dominação de povos vizinhos. Com isso, os escravizados leais aos governos podiam atuar como cobradores de tributos, administradores de províncias e até funcionários judiciários¹⁰⁰.

Nas sociedades linhageiras, a escravidão tendia a ser encarada como uma forma de dependência, entre outras possíveis. Assim, era fundamentada na relação extremamente pessoal entre senhor e escravo, da qual derivava toda a inserção social deste último. O escravo podia ser trocado ou vendido e exercer atividades produtivas, mas antes de tudo, era uma fonte de prestígio social e poder político para o seu senhor¹⁰¹.

Explicar que existiu escravidão na África antes da colonização europeia, em hipótese alguma visa humanizar essa prática. Apenas se faz necessário para problematizar as relações políticas imersas naquelas sociedades. Ainda sobre a escravidão na África, a transição para a liberdade não era impossível. Ela podia ocorrer oriunda da convivência e do compartilhamento da língua e das crenças religiosas. Mas, a assimilação do escravo à linhagem podia se estender por gerações. Desse modo, a manumissão, consequência da assimilação, raramente chegava para os que tinham vindo de fora na condição de cativos, sendo possível, apenas, para seus

⁹⁸ COSTA E SILVA, Alberto. *A Manilha e o Libambo: A África e a escravidão de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2002.

⁹⁹ FLORENTINO, Manolo. Aspecto sociodemográficos da presença dos escravizados moçambicanos no Rio de Janeiro, c.1790-c.1850. In: FRAGOSO; FLORENTINO, 2006, p. 193-244

¹⁰⁰ CAMPOS, Adriana. *Negreiros: o luxo que vem do Oriente*. In: CAMPOS, Adriana Pereira et al. (Org.). *Impérios e suas matrizes políticas e culturais*. Vitória/ES: Flor&Cultura, 2008, p. 144-154.

¹⁰¹ CAMPOS, 2008, p. 144-154

descendentes. Além disso, não havia nenhum ato que representasse a passagem do cativo para a liberdade¹⁰².

A partir desse debate, entende-se que a escravidão na África esteve relacionada à formação e consolidação de vários reinos e impérios. O interesse inicial dos europeus, em seus primeiros contatos com a África subsaariana, não era a obtenção de escravizados. A bibliografia indica que a intenção dos portugueses era contornar a costa da África Ocidental para atingir as minas de ouro localizadas no Gana atual. Somente depois que perceberem a presença da escravidão e o dinamismo do comércio de escravizados no continente africano foi então que os europeus teriam se dedicado a vender cativos. Inicialmente, eles vendiam escravizados de um porto africano para outro, em troca de ouro. O transporte de escravizados africanos para as ilhas atlânticas, tais como Madeira, Açores e Cabo Verde, deu-se no século XV, e São Tomé, no século XVI¹⁰³.

Segundo Costa e Silva o comércio de escravizados africanos para as Américas e o Caribe teria se tornado uma opção interessante para os mercadores portugueses, a partir do século XVII¹⁰⁴. Dentre os motivos pode-se citar que tal mercado era mais acessível para os portugueses do que o mercado asiático; não exigia a disponibilidade de ouro ou prata, isto é, produtos esses que eram requeridos no Oriente em troca das especiarias; envolvia bens secundários, como tecidos e ferramentas, que eram trocados por escravizados; possibilitava o uso de meios de transporte mais simples e baratos que os grandes galeões necessários ao comércio no Oriente¹⁰⁵.

Mariza Soares explica que os portugueses optaram pela exploração econômica da costa ocidental africana com um mínimo de ocupação, em função das muitas doenças que existiam naquele lugar. Para a autora, a prática de comércio pelos europeus, e não apenas de comércio de escravizados, foi dependente da aceitação e do controle das elites africanas. As tentativas de evangelização e penetração no continente, com a exceção relativa do estabelecimento de uma colônia portuguesa em Luanda a partir do final do século XVI, nunca conseguiram se afastar do modelo de feitorias fortificadas no litoral, tributárias de comerciantes e autoridades africanas

106

¹⁰² FLORENTINO, 2006, p. 193-244

¹⁰³ FLORENTINO, 2006, p. 193-244

¹⁰⁴ COSTA E SILVA, 1996.

¹⁰⁵ CAMPOS, 2008, p. 144-154

¹⁰⁶ SOARES, 2000.

1.4 A escravidão atlântica

As relações comerciais entre a África e a Europa não foram diferentes do comércio internacional nesse período, pois os africanos foram comerciantes experientes, e de modo algum foram dominados pelos mercadores europeus em razão do controle comercial ou da superioridade técnica em manufatura ou no comércio¹⁰⁷.

A presença do europeu no tráfico de escravizados ampliou e intensificou as relações de comércio. No entanto, as sociedades africanas imprimiam a escravidão um significado diferente da escravidão na Europa ou nas Américas coloniais. Desta maneira, o comércio de escravizados não deve ser visto como um impacto externo e funcionando como uma espécie de fator autônomo na História da África. Ao contrário, ele desenvolveu-se e foi organizado de forma racional pelas sociedades africanas que dele participaram, as quais tinham completo controle sobre o mesmo, até que os escravizados embarcavam nos navios europeus para levá-los para as sociedades do Atlântico¹⁰⁸.

Todo o comércio realizado por europeus dependeu da aceitação das autoridades africanas. O mesmo pode ser dito sobre o comércio de escravizados, cuja montagem foi facilitada pela existência prévia do cativo e da venda de seres humanos no continente africano. Mais do que autorizarem o comércio de cativos para o atendimento da demanda atlântica, autoridades africanas buscaram controlá-lo, aumentando seu poder e riqueza.

Cabe explicar que os chamados “lançados”, indivíduos europeus instalados nas ilhas atlânticas ou na costa ocidental do continente, atuavam no comércio atlântico de escravizados com o aval de autoridades africanas, vivendo em seus territórios e sendo, muitas vezes, seus subordinados. Sua estreita ligação com essas autoridades e, sobretudo, sua forte inserção nas comunidades locais, são demonstradas pelo fato de se casarem, frequentemente, com mulheres africanas, formando famílias mestiças dotadas de forte fusão cultural¹⁰⁹.

Ocorre que o comércio escravista levou ao aumento de escravizados e, conseqüentemente, seu baixo preço fizessem com que a escravidão chegasse às classes baixas da sociedade africana, como os camponeses, o que serviu para deteriorar ainda mais a estrutura

¹⁰⁷ THORNTON, 2004.

¹⁰⁸ THORNTON, 2004.

¹⁰⁹ CAMPOS, 2008, p. 144-154.

social dos reinos africanos. Por tempos, o Islã, que outrora serviu como intermédio entre senhores e escravizados, justamente pelo seu caráter comercial, perdeu o seu valor com a chegada do europeu¹¹⁰.

Os africanos que já conheciam e lidavam com a escravidão, viram-se perdidos quando a escravidão ganhou um caráter fortemente comercial em escala mundial. Por anos, a principal função do oeste africano foi o constante reabastecimento de escravizados para as economias mundiais, ficando totalmente à mercê do tráfico atlântico, a ponto de terem muito mais escravizados do que a demanda comercial pedia. Muitos portos se abriram no litoral oeste africano, o que também serviu para a formação de cidades bem urbanizadas e que poucos laços ainda mantinham com a comunidade doméstica¹¹¹.

Desta forma, entende-se que a escravidão sempre existiu como uma instituição central em muitas regiões africanas, porém foi transformada pelas influências externas e pela dinâmica das forças internas na principal atividade econômica do continente africano. Paul Lovejoy relaciona o desenvolvimento interno da escravidão na África com as forças externas. Segundo o autor, as transformações das instituições servis sob as pressões do tráfico foram responsáveis por ocasionar a demanda por escravizados nas Américas e em qualquer outro lugar. Isto acabou por afetar a economia política das áreas de onde vinham os escravizados¹¹².

A África esteve intimamente ligada a esta História Atlântica ¹¹³, tanto como fonte principal de escravizados para as antigas civilizações, para o mundo islâmico, para a Índia e as Américas, assim como uma das principais regiões onde a escravidão era comum.

O escravismo se tornou fundamental para a economia política africana da época. A expansão da escravidão se deu pelo comércio exterior, ou seja, a escravidão ocupou uma área geográfica cada vez maior. Desta forma, difundiu-se para fora daquelas regiões diretamente envolvidas no comércio exterior de escravizados. Ademais, o papel dos escravizados na economia e na sociedade tornou-se crescentemente importante, ocasionando a transformação da ordem social, econômica e política¹¹⁴.

¹¹⁰ FRAGOSO, 2006, p. 25-72

¹¹¹ SOARES, 2011.

¹¹² LOVEJOY, 2002.

¹¹³ SOARES, 2011.

¹¹⁴ CAMPOS, 2008, p. 144-154.

Desta maneira, a escravidão era uma forma de exploração. Suas características específicas incluíam a ideia de que os escravizados eram uma propriedade; que eles eram estrangeiros, alienados pela origem ou dos quais, por sanções judiciais ou outras, retira-se a herança social que lhe coubera ao nascer; que a coerção podia ser usada à vontade; que a sua força de devotos em trabalho estava à completa disposição de um senhor; que eles não tinham o direito à sua própria sexualidade e, por extensão, às suas próprias capacidades reprodutivas; e que a condição de escravo era herdada, a não ser que fosse tomada alguma medida para modificar essa situação¹¹⁵.

Neste contexto observa-se que muitos mercadores, oriundos do Brasil, atuaram no comércio escravagista e tiveram de negociar, respeitar e estabelecer relações familiares com autoridades africanas, chegando até mesmo a se tornarem seus funcionários. Alguns desses traficantes eram africanos libertos no Brasil que haviam regressado à África e permanecido no litoral, em vez de seguirem para as suas terras de origem¹¹⁶. Ao passo que outros eram antigos tripulantes de navios negreiros e ainda outros se instalaram na África como agentes dos grandes importadores ou como sócios de empresas familiares brasileiras.

Havia ainda alguns africanos ou crioulos, que tinham feito viagens, ainda escravizados ou já libertos, para adquirirem cativos para os senhores ou ex-senhores na costa da África, onde depois se fixaram como agentes daqueles ou como comerciantes independentes¹¹⁷.

O tráfico de escravizados envolvia a produção e o comércio de vários artigos intermediários. Como muitos comerciantes eram oriundos do Brasil, produtos brasileiros eram trocados na costa africana. Isso servia, inclusive, para o pagamento pela aquisição dos cativos. Além disso, a atividade negreira envolvia um organizado sistema de crédito¹¹⁸. Os comerciantes pagavam adiantado, com produtos, aos reis, chefes e comerciantes da terra e aos negociantes muçulmanos que a frequentavam, visando fazer com que eles adquirissem cativos no interior.

¹¹⁵ FLORENTINO, 2006, p. 193-244.

¹¹⁶ CAMPOS, 2008, p. 144-154.

¹¹⁷ SOARES, Mariza. A escravidão atlântica. In: CAMPOS, Adriana; SILVA, Gilvan. O sistema escravista luso-brasileiro e o cotidiano da escravidão. Vitória: GM Editora, 2011.

¹¹⁸ CAMPOS, 2008, p. 144-154.

A historiografia apresenta que havia uma ampla rede de serviços formada em função do comércio atlântico de escravizados¹¹⁹.

Na costa da Mina nem todos os sujeitos envolvidos na organização do tráfico eram europeus. Da mesma maneira que na África Centro-Occidental, especialmente dos portos de Luanda e Benguela, nos séculos XVIII e XIX. Na Costa da Mina, o tráfico angolano tinha poucos vínculos com Portugal, sendo quase totalmente controlado por negociantes brasileiros, ou mesmo euro-africanos, isto é, negros e mestiços que nasceram na África, mas dominavam códigos culturais europeus (o catolicismo, a língua portuguesa e os hábitos da indumentária europeia). A relevância brasileira no comércio atlântico de escravizados levou a fragilidade da presença portuguesa na Angola¹²⁰.

A fundação da cidade de Luanda, em 1576, ocorre por conta dos interesses estatais portugueses no tráfico da África Centro-Occidental. A pouca presença administrativa e militar portuguesa foi sendo cada vez mais escassa, especialmente no século XVIII. Por essa razão, a influência que o governo de Luanda conseguiu exercer acabava criando alianças com autoridades africanas. No século XVII, a integridade militar e institucional dos poucos territórios sob influência portuguesa passou a depender do apoio de reinos africanos. Além disso, até mesmo cargos administrativos eram ocupados, em geral, por africanos que estavam ligados às autoridades locais¹²¹.

Os comerciantes sediados em Luanda e Benguela, tanto brasileiros como euro-africanos, possuíam estreitos laços com o Brasil. Os negociantes de grosso trato tinham conexões com comerciantes brasileiros que vendiam, do outro lado do Atlântico, seus escravizados. Muitos traficantes viviam em Angola, mas possuíam mulher e filhos no Rio de Janeiro. Comerciantes de escravizados de Luanda e Benguela também eram filiados a irmandades religiosas católicas no Rio de Janeiro (JESUS, 2009)¹²². Nos testamentos, muitos deles deixavam instruções para que fossem rezadas missas por sua alma e pela alma de parentes, na cidade fluminense

¹¹⁹ LAGO, Rafaela. Crioulos e africanos na Província do Espírito Santo: uma região de contrastes. In: Adriana Pereira Campos; Gilvan Ventura da Silva; Kátia Sausen da Motta. (Org.). *O espelho negro de uma nação: a África e sua importância na formação do Brasil*. Vitória: EDUFES, 2019, v. 1, p. 159-190.

¹²⁰ FLORENTINO, Manolo. Um comércio negreiro singular: tráfico e traficante de africanos no Rio de Janeiro, 1790-1830. In: Liberato, Carlos; Candico, Mariana; Lovejoy, Paul; La France, Renee Souleymane. (Org.). *Laços atlânticos: África e africanos durante a era do comércio atlântico de escravizados*. 1ed. Luanda: Museu Nacional da Escravatura, 2016, v. 1, p. 105-132.

¹²¹ FLORENTINO, 2016, v. 1, p. 105-132.

¹²² JESUS, Aloiza. *De porta adentro a porta afora: trabalho escravo nas freguesias do Espírito Santo (1850-1871)*. Dissertação de mestrado. PPGHIS-UFES, 2009.

(SOARES, 2000)¹²³. Vários negociantes chegavam a Benguela como representantes de casas comerciais do Rio de Janeiro, ascendendo por meio do tráfico e ocupando cargos na administração local¹²⁴. Alguns não se restringiram ao comércio costeiro, indo buscar escravizados no interior.

No final do século XVIII, os negociantes dependiam dos navios vindos do Brasil para a importação de fazendas e outros produtos que eram trocados por escravizados. Cerca de 80% dos navios que saíam de Benguela iam para o Rio de Janeiro, entre 1796 e 1828.¹²⁵

A identificação dos africanos que cruzaram o Atlântico ao longo de quatro séculos tem geralmente resultado na datação de acontecimentos diversos (principalmente secas, guerras, estabelecimento de mercados e rotas comerciais) que dão uma estimativa da oferta de escravizados, assim como por dados nem sempre precisos sobre a distribuição desses africanos pelos portos das Américas. Entre os séculos XV e XVIII, grande parte da documentação que sustenta a historiografia africana se baseia em relatos e fontes de algum modo relacionadas à presença europeia no litoral africano, bem como nos descolamentos dos mercadores e líderes religiosos mulçumanos¹²⁶.

Por mais que não haja consenso entre os historiadores sobre os efeitos demográficos e econômicos do comércio atlântico de escravizados sobre as sociedades africanas, fato é que este comércio transatlântico foi o principal elo entre a África subsaariana e as Américas nos séculos XVII, XVIII e XIX¹²⁷.

Entre 1650 e 1870, quase 11 milhões de cativos saíram do continente africano em direção ao Atlântico. A maioria deles era proveniente da África Ocidental e Centro-Occidental. Apenas uma parcela dos cativos vendidos para as Américas, que não excedeu 500 mil almas, era proveniente da costa oriental. A inserção da costa oriental nas rotas do tráfico foi decorrente dos sucessivos acordos que proibiram, ao longo da primeira metade do século XIX, o comércio de escravizados para as Américas¹²⁸.

A Senegâmbia e a Alta Guiné foram as primeiras áreas que participaram do tráfico atlântico de escravizados, perdendo importância nesse comércio apenas ao longo do século XVIII. Porém, a maior fornecedora de escravizados exportados para as Américas até o final do

¹²³ SOARES, 2000.

¹²⁴ JESUS, 2009.

¹²⁵ JESUS, 2009.

¹²⁶ JESUS, 2009.

¹²⁷ SOARES, , 2000.

¹²⁸ FLORENTINO, 2016, v. 1, p. 105-132.

século XVII foi à África Centro-Occidental, especialmente o reino do Congo¹²⁹. A partir da segunda metade do século XVII, a Costa da Mina tornou-se grande fornecedora de cativos para as Américas. Entretanto, considerando todo o período de vigência do tráfico, pode-se afirmar que a África Centro-Occidental foi a região que forneceu cativos com mais regularidade para o mercado atlântico¹³⁰.

Por fim, é importante lembrar que a chamada escravidão atlântica envolve diretamente o debate sobre o comércio de escravizados entre a África e as Américas, partindo-se do período do comércio legal, cuja duração vai do século XVI ao XIX, com diferenças dependendo do ano do início e fim desses comércios, e chegando-se até sua total extinção, na segunda metade do século XIX¹³¹.

Segundo Thornton (2004), o comércio de escravizados africano no mundo atlântico teve um duplo impacto. Por um lado, eles foram trazidos para trabalhar e servir, e, em razão do esforço pessoal e de seu grande número, contribuíram significativamente para a economia. Já por outro lado, eles trouxeram uma herança cultural de linguagem, estética e filosofia que ajudou a formar a nova cultura do mundo atlântico¹³². E, dentre esses elementos culturais que trouxeram consigo, estavam as práticas religiosas africanas, sob as quais se debruçará no capítulo seguinte.

PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

¹²⁹ FLORENTINO, 2016, v. 1, p. 105-132.

¹³⁰ FRAGOSO, 2006, p. 25-72

¹³¹ SOARES, 2011, p. 22

¹³² THORNTON, 2004.

2 O ENSINO RELIGIOSO

2.1 Apresentação

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que entre os objetivos, pontua que a disciplina de Ensino Religioso deve desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal, além de propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos¹³³.

Tomando a sala de aula como um reflexo da sociedade, interessa notar como a imagem das religiões afro-brasileiras se apresentam no contexto escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017. Assim, alteram-se regimentos e instruções que normatizam e objetivam a forma como a educação básica acontece no Brasil¹³⁴. O Ensino Religioso, no Ensino Fundamental, tornou-se uma área do conhecimento específica¹³⁵. A BNCC passou a contar, então, com cinco áreas distintas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Diferente do que era proposto anteriormente, não pertence mais diretamente à área de Ciências Humanas.

Diante das múltiplas culturas e diversas crenças religiosas que permeiam o Brasil, a escola assume um relevante papel na concretização de um ensino multicultural de valorização dos diversos povos que compõem a sociedade brasileira. A diferença cultural, religiosa, étnico-racial, nas instituições de ensino, muitas vezes é marginalizada, inferiorizada e vista como um elemento classificatório. É necessário pensar a escola como um ambiente híbrido e heterogêneo, onde culturas se entrelaçam.

O docente por sua vez, é peça chave na promoção de um ensino que vise a diversidade cultural, religiosa, étnico-racial. Em sua prática didática e pedagógica se faz preciso pensar em um todo e incluir o reconhecimento das diferenças culturais na sala de aula. Para tanto, reconhecer as diferenças se constitui como um passo essencial para promover uma educação

¹³³ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base, 2019.

¹³⁴ BRASIL, 2019.

¹³⁵ BRASIL, 2019.

intercultural, sem a presença de uma cultura dominante e excludente.

Desta forma, neste capítulo discute-se o processo histórico do Ensino Religioso no Brasil, desde a atuação dos jesuítas ao processo de laicização do sistema educacional. Em seguida, debate-se sobre a legislação contemporânea para o Ensino Religioso. Para tanto, analisa-se os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Curricular Nacional, no tocante ao Ensino Religioso. Objetiva-se entender como as legislações orientam a prática docente para o Ensino Religioso e como abordam as religiões afro-brasileiras.

2.2 O processo histórico do Ensino Religioso: dos jesuítas à democracia

Em perspectiva histórica evidencia-se que o Brasil, recebeu o legado da fé Católica desde seus primórdios, tanto que teve uma missa oficial para marcar a chegada dos europeus a estas terras, e depois por acordos entre a Coroa Portuguesa e o Papa.

Mediante Bernard Charlot (2013), a Educação é oriunda da ideologia política dominante, ou seja, é natural que o nível de laicidade na escola varie mediante o governo que a institui e orienta¹³⁶. Desta forma, entende-se que o Ensino Religioso, tal como as demais práticas escolares, reflete o processo de laicização do país.

Para abordar o Ensino Religioso na contemporaneidade é preciso voltar o olhar ao passado, justamente por aquilo que se explicitou acima: a história do Brasil é marcada pela presença do catolicismo.

No processo de colonização, quando a ocidentalização e cristianização da população eram uma prioridade para a Coroa portuguesa¹³⁷, o projeto educativo da colônia foi colocado a cargo dos jesuítas, que estabeleceram um projeto que visava a atingir colonos e indígenas¹³⁸. O Ensino Religioso tinha maior ênfase na catequese e na função disciplinar¹³⁹.

Os jesuítas eram padres pertencentes à Companhia de Jesus. Esta, constituía-se como uma forte ordem religiosa nos séculos XVI à XVIII. A Companhia de Jesus foi fundada em 1540 pelo padre Inácio de Loyola. Seu objetivo era propagar a fé e a doutrina católica, assim como combater o movimento protestante em ascensão na Europa. Padre Loyola, por sua vez,

¹³⁶ CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez, 2013.

¹³⁷ JUNQUEIRA, Sérgio. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

¹³⁸ SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.

¹³⁹ CURY, Carlos. *Ensino religioso: retrato histórico de uma polêmica*. In: CARVALHO, C. H.; GONÇALVES NETO, W. (Orgs.). *Estado, Igreja e Educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX*. Campinas: Alínea, 2010. p. 11-50.

foi um militar que se converteu ao catolicismo. Ele fundou a ordem com orientação rígida, militar, disciplina e obediência aos superiores. Ainda na Europa, os jesuítas surgiram como parte do movimento de contrarreforma, tendo como uma importante missão impedir o crescimento e a aceitação do protestantismo.

Buscando novos territórios, novos fiéis e recuperar o espaço tomado pelo crescimento do protestantismo na Europa, os padres da Companhia de Jesus iniciaram um longo e intenso trabalho em colônias espanholas e portuguesas nos continentes africano e americano. A Igreja católica objetivava levar o cristianismo católico para todas as regiões possíveis, em decorrência do movimento da Contrarreforma e do Concílio de Trento (1543-1563). Com esse propósito estabelecido, os representantes da Companhia de Jesus desembarcam no Brasil em 1549, acompanhados do governador-geral Tomé de Sousa¹⁴⁰.

Por conta da fundação da província jesuítica no Brasil, Manuel da Nóbrega foi nomeado o primeiro provincial da Companhia de Jesus, ocupando o cargo de 1549-1559. Chegando ao Brasil, Manuel da Nóbrega definiu as funções e as atribuições dos religiosos de maneira redigidas quanto às normas, visando realizar sua missão de catequizar os índios e convertê-los ao catolicismo. Tratava apenas de um projeto de catequização, de expansão da Igreja católica nas novas terras, mas, acima disso, uma proposta que visava a conversão e a preparação dos índios para aceitarem a política a ser implantada¹⁴¹. Sendo assim, além do cunho religioso, a intenção era educar e preparar os colonos para a tarefa de colonização.

Os jesuítas deveriam cuidar da reprodução interna do contingente de sacerdotes, necessários para a garantia da continuidade da obra. Sua tarefa educativa era basicamente aculturar e converter “ignorantes” e “ingênuos”, como os nativos, e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os degredados e aventureiros que para aqui viessem. Isso constituía uma empreitada que exigia muita criatividade no que diz respeito aos métodos de ação, considerada a heterogeneidade da clientela que tinham diante de si.¹⁴²

Inicialmente os jesuítas buscaram a adaptação ao novo território a partir da construindo abrigos e aldeamentos para a realização do trabalho missionário. Doravante passaram a atuar de fato no processo educacional. Começaram com os índios adultos, porém, em decorrência da resistência, se voltaram à educação das crianças indígenas. Em 1549, fundaram na Bahia, a primeira escola de ler e escrever brasileira. Este projeto contou com a liderança de Nóbrega e, paulatinamente se tornou uma proposta educacional no Brasil.

¹⁴⁰ FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2009.

¹⁴¹ DEL PRIORE, Mary. *Esquecidos por Deus: monstros no mundo europeu e ibero-americano (séculos XVI-XVIII)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

¹⁴² Xavier, Maria; Ribeiro, Maria; Noronha, Maria. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994, p. 40.

Desta maneira, o trabalho dos jesuítas consistia na conversão dos indígenas em cristãos, civilizados e ordeiros, segundo os padrões e cultura europeia. Mediante de Neto e Maciel

O trabalho de catequização e conversão do gentio ao cristianismo, motivo formal da vinda dos jesuítas para a Colônia brasileira, destinava-se à transformação do indígena em “homem civilizado”, segundo os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI, e à subsequente formação de uma “nova sociedade”. Essa preocupação com a transformação do indígena em homem civilizado justifica-se pela necessidade em incorporar o índio ao mundo burguês, à “nova relação social” e ao “novo modo de produção”. Desse modo, havia uma preocupação em inculcar no índio o hábito do trabalho, pelo produtivo, em detrimento ao ócio e ao improdutivo.¹⁴³

Nesta perspectiva, nota-se que a missão jesuítica tinha como intuito objetivava:

Dominar, pela fé, os instintos selvagens dos donos da terra, que nem recebiam pacificamente os novos proprietários, difundindo o pânico entre a população metropolitana que ansiava por oportunidades econômicas num mundo menos competitivo.¹⁴⁴

Ademais, Maria Xavier, Olinda Ribeiro e Maria Noronha afirmam que a missão preocupava-se também em “instalar aqui a prática cotidiana dos serviços religiosos que atraísse o olhar de Deus para este mundo pagão”¹⁴⁵.

A partir do trabalho evangelizador dos missionários da Companhia de Jesus, os povos indígenas da América colonial portuguesa foram paulatinamente aculturados, ou seja, foram modificando seus hábitos alimentares, de vestimentas e aceitando um novo Deus, o qual, segundo os jesuítas, trazia a salvação da alma, além de perdoar todos os pecados cometidos.

Xavier, Ribeiro, Noronha asseveram que através do batismo que se operava “um renascer que alterava pela base a vida cotidiana daquela população nativa e a sua própria compreensão do significado da existência”¹⁴⁶.

De acordo com Xavier, Ribeiro, Noronha, tratava-se de um aprendizado em que esses povos descobriam o “mal”, em que viviam distantes de Deus e da possibilidade de perdão de uma divindade trazida da Europa. “Era quando descobriam o ‘mal’ em que haviam estado mergulhados antes da salvação providencial por aqueles que, em troca dessa redenção, ocupavam todos os seus espaços materiais e espirituais”¹⁴⁷.

¹⁴³ SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete. *O ensino jesuítico no período colonial brasileiros*: algumas discussões. *Educar em Revista*, v. 1, 2000, p. 174.

¹⁴⁴ Xavier, Maria; Ribeiro, Maria; Noronha, Maria. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994, p. 41-42,

¹⁴⁵ Xavier; Ribeiro; Noronha, 1994, p. 41-42

¹⁴⁶ Xavier; Ribeiro; Noronha, 1994, p. 42.

¹⁴⁷ Xavier; Ribeiro; Noronha, 1994, p. 43.

Marcos Cardoso explica a integração “da Igreja com a Casa Grande, símbolo da dominação da oligarquia agrária, por meio da escola, mas usando, além disso, o confessionário, meio que a igreja utilizou para atrair os meninos e escravizados” ¹⁴⁸. Para Cardoso a Igreja católica tinha relações com os interesses da classe dominante, usando a educação para

Moldar a sociedade no sentido da evangelização e da formação das elites. A catequese, considerada importante instrumento da educação, era dirigida para a domesticação e aceitação do trabalho escravo ¹⁴⁹.

No que tange ao trabalho educacional dos missionários da Companhia de Jesus no Brasil, a partir de 1549, verifica-se que a atividade educacional esteve articulada com a evangelização. Neste sentido, o catolicismo era a religião oficial de Portugal, sendo seu ensino apoiado e sua crença professada pelos colonos portugueses. Logo, a missão da Companhia de Jesus consistia em converter os povos indígenas à religião cristã católica e educá-los na civilidade europeia, contribuindo para o processo de colonização.

De acordo com Amarílio Ferreira Jr e Marisa Bittar

Coube à Companhia de Jesus a organização das instituições irradiadoras dos dois veios fundamentais de sustentação da cultura europeia nas terras americanas mais ocidentais demarcadas pelo Tratado de Tordesilhas: a Igreja Católica e a escola ¹⁵⁰.

Sérgio Junqueira explica sobre a educação implementada pelos jesuítas no país.

A educação foi implantada e ministrada sob os auspícios dos Jesuítas. O governo não intervém diretamente como primeiro interessado, nem propõe uma filosofia educacional, pois compete aos religiosos, controlados pelo governo, organizar e fazer funcionar o processo de escolaridade. A grande característica desta fase é uma educação humanista, que se caracteriza por ser individualista, centrada nos valores propostos pelo Renascimento e favorecer a ideologia reinante, empregando métodos tradicionais. O ensino da Religião é questão de cumprimento dos acordos estabelecidos entre a Igreja Católica e o Monarca de Portugal. As leis, decretos e instruções em geral põem em primeiro plano a evangelização dos gentios. O caráter disciplinador de toda Catequese concorre para a transmissão de uma cultura que visa à adesão ao catolicismo ¹⁵¹.

Observa-se que a Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa que serviu como sustentáculo político, ideológico, religioso e educacional dos interesses do governo português.

¹⁴⁸ CARDOSO, Marcos. Breve trajetória do ensino religioso no Brasil. Revista Unitas, Vitória, v. 5, n. 2, p. 223-239, 2017.

¹⁴⁹ CARDOSO, 2017, p. 225.

¹⁵⁰ FERREIRA JR., Amarílio.; BITTAR, Marisa. Pluralidade linguística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, 2004, p. 174.

¹⁵¹ JUNQUEIRA, Sérgio. A construção histórica entre o Ensino Religioso e as Ciências da Religião no cenário brasileiro. In: Pedro A. Ribeiro de Oliveira; Geraldo de Mori. (Org.). *Religião e Educação para a cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2011, v. 1, p. 169-188

Visando propagar a fé e a doutrina católica, era preciso estabelecer uma relação próxima com os índios. Por essa razão, foi preciso a elaboração de uma metodologia de ensino e de catequese visando à conversão ao catolicismo. Ferreira Jr. Assevera que essa foi a primeira fase dos jesuítas no Brasil¹⁵².

A primeira fase da ação jesuítica em terras brasileiras foi caracterizada pela estratégia catequética baseada na utilização de instrumentos didáticos, como o teatro e a música, que possibilitavam incorporar traços culturais ameríndios que não eram conflitantes com a concepção de mundo cristã, ou seja, a chamada “pedagogia brasileira”¹⁵³.

Neste período, os jesuítas elaboraram o *Ratio Studiorum*, visando regular e conduzir sua proposta de catequização. O referido documento foi um marco para o método de ensino dos inicianos.

O principal traço característico do *Ratio Studiorum* era a exposição da concepção pedagógica jesuítica por meio de regras concisas, ou seja, não se tratava de um método pedagógico fundado em princípios teóricos gerais e abstratos. Ao contrário, cada função pedagógica desenvolvida no colégio jesuítico era meticulosamente regulada, passo a passo¹⁵⁴.

Este método estabelecia o currículo, a orientação e a administração do sistema educacional a ser seguido. Foi instituído por Inácio de Loyola para direcionar todas as ações educacionais dos padres jesuítas em suas atividades educacionais tanto na colônia quanto na metrópole, isto é, em qualquer local cujos jesuítas desempenhassem suas atividades¹⁵⁵.

Cabe explicar que o *Ratio Studiorum* não era um tratado sistematizado de pedagogia, mas sim uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas. O documento consistia num manual prático e sistematizado que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas.

No caso da América colonial portuguesa, esse documento era utilizado, inicialmente, pelo padre Manuel da Nóbrega e foi adaptado visando atender às necessidades, às especificidades e à ampla diversidade cultural dos povos da referida colônia.

¹⁵² FERREIRA JR., Amarílio. *História da educação brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos: EDUFScar, 2010.

¹⁵³ FERREIRA JR.; BITTAR, 2004, p. 180.

¹⁵⁴ FERREIRA JR.; BITTAR, 2004, p. 180.

¹⁵⁵ JUNQUEIRA, Sérgio. Laicidade aplicada para o Ensino Religioso no contexto brasileiro. In: Fabio Lanza; Ilídio Fernando; Lucas Luís Jesus da Sukva; Luis Gustavo Patrocínio; Vinicius dos Santos Moreno Bustos; Marcos Vinicius de Freitas Reis. (Org.). *Educação, laicidade e a disciplina de Ensino Religioso*. Rio Branco: Nepan, 2023, v. 9, p. 72-86.

Sendo assim, nota-se que a atuação jesuítica na colônia pode ser compreendida em duas fases. Inicialmente, tem-se o período de adaptação e de construção do trabalho de catequese e conversão do índio aos costumes dos brancos. E, posteriormente, há o segundo século de atuação dos jesuítas, período que se refere ao desenvolvimento do sistema educacional implantado no primeiro período, ou seja, a consolidação de um projeto educacional.

Em suma “até o século XVIII, quando são introduzidas as reformas pombalinas, não havia aqui um sistema de ensino público articulado, mas sim uma complexa engrenagem colonial, na qual os jesuítas ocuparam um lugar central”¹⁵⁶.

Passando para o período imperial brasileiro, nota-se a prevalência da religião católica como a religião oficial do Império. Com isso, o Ensino Religioso passou a ser acobertado e submetido à Metrópole como aparelho ideológico. Ocorre que nessa época a Igreja detinha um grande patrimônio econômico e não entrava em embate com a corte. Ademais, a Igreja católica trabalhava com a educação, mesmo sendo papel do Estado. A Igreja tinha o interesse de evangelizar pregando e impondo a doutrina católica romana. Durante o chamado Brasil Império, o Ensino Religioso se manteve sob a forma de catequese, com o objetivo de doutrinar os índios e os negros, assim como as camadas mais baixas da população¹⁵⁷.

Ocorre que de 1824 até 1889, a religião oficial do Império brasileiro foi a Católica e “[...] no espaço escolar, o Ensino Religioso era o ensino dessa religião, conforme determinava a Constituição de 1824”¹⁵⁸. A Constituição da época dizia que

“A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião do império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo” (BRASIL, 1824)¹⁵⁹.

Cabe dizer que várias transformações ocorreram na Europa a partir do avanço das ideias liberais e positivistas, influenciando intelectuais e setores das camadas média e alta do Brasil. Tal movimento, acompanhado de questões políticas no século XIX, motivaram a separação entre Estado e Igreja. Desta maneira, deu-se a dissolução do regime do padroado.

O padroado consistiu em acordos firmados entre os Estados ibéricos e a Santa Sé, no momento de ofensiva intelectual e política desta diante dos ares contestatórios trazidos

¹⁵⁶ OLIVEIRA, Amurabi. *A Vez das Religiões Afro-Brasileiras no Ensino Religioso?* As possibilidades e limites abertos pela Lei nº 10.639/03. Numen: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 172.

¹⁵⁷ JUNQUEIRA, 2023, v. 9, p. 72-86.

¹⁵⁸ RODRIGUES, Edile Maria Fracaró. História do ensino religioso no Brasil. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (org.). *Compêndio do ensino religioso*. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 45.

¹⁵⁹ BRASIL. Constituição (1824). *Lex: Constituição Política do Império do Brasil*, de 25 de março de 1824.

pela Reforma Protestante. Pressupunha, deste modo, certa aquiescência da Igreja no sentido da execução de competências eclesiásticas por parte do monarca, com destaque para a nomeação dos bispos e para a cobrança do dízimo. Ao mesmo tempo, o acordo em questão garantia o compromisso de expansão da fé católica nas terras recém conquistadas. Apesar das concessões ao poder régio, Roma não abriria mão de fortalecer sua potestade, sobretudo a partir das decisões de sua alta hierarquia e da diáspora missionária que se estabeleceu em âmbito global na Idade Moderna, tendo no Brasil seu maior exemplo na ação da Companhia de Jesus¹⁶⁰.

Ademais, Dermeval Saviani complementa informando sobre outras implicações resultantes desse rompimento.

Representado principalmente pelas correntes do liberalismo e do positivismo abraçadas por parte significativa de nossas elites letradas formadas na Europa. E a solução do conflito encaminhou-se na direção da dissolução do regime do padroado, consumada pela separação entre Igreja e Estado ao ser implantado o regime republicano em 1889, cuja consequência foi a exclusão do ensino religioso das escolas públicas¹⁶¹.

Por mais que a Constituição de 1891 definira o Estado laico e a exclusão do Ensino Religioso das escolas públicas, alguns autores que questionam essa interpretação¹⁶². Ao discorrer reflexões referentes à Igreja Católica no final do século XIX no Brasil, Edile Rodrigues (2017) assevera que mudanças ocorreram a partir de 1891, quando a “Constituição do Regime Republicano assumiu a compreensão de educação laica. Como ação consequente, a educação deveria ser ausente de informação religiosa, tendo o ensino leigo como premissa”¹⁶³.

Observa-se que no Brasil, a laicidade do Estado aconteceu a partir da proclamação da República, ou seja, quando da separação entre Estado e Igreja. Por conta dessa cisão, o ensino foi declarado leigo. Tal fato desencadeou uma gama de críticas pela Igreja católica. A partir de 1889, o Movimento laicista, estruturou-se e se fortaleceu, de modo que passou a questionar a influência da Igreja católica no Estado e a questão do ensino religioso nas escolas públicas. Neste contexto, a religião deixou de ser oficial e a legislação decretou que o ensino público fosse laico. Elcio Cecchetti reflete sobre a Constituição de 1891 e diz que esta

Ratificou a separação Estado-Igreja, impediu o Estado estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos; impediu que os religiosos votassem nas eleições, reconheceu somente o casamento civil, secularizou os cemitérios, assegurou liberdade religiosa e a igualdade de todas as religiões perante a lei. No que se refere à instrução, incumbiu o Congresso de animar o desenvolvimento das letras, artes e ciências e declarou que seria leigo o ensino nos estabelecimentos públicos. E foi só.

¹⁶⁰ OLIVEIRA, Gabriel. Padroado régio e Regalismo nos primórdios do Estado Nacional brasileiro (1820-1824). *Passagens*: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica, v. 9, 2017, p. 79.

¹⁶¹ SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 179.

¹⁶² CECHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir. *O Ensino Religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas*. Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 38, n. 2, 2016, p. 131-141.

¹⁶³ RODRIGUES, 2017, p. 45.

Os pressupostos da liberdade, gratuidade e obrigatoriedade escolar “ficaram” pelo caminho¹⁶⁴.

Desta maneira, o avançar da república no Brasil, deixava cada vez mais claro que o ensino deveria ser leigo nas unidades escolas do Estado. Tal definição sobre a instrução pública tratava de atender aos interesses dos positivistas e liberais que não concordavam com o ensino religioso nas instituições públicas de ensino.

Rodrigo Santos afirma que a

Constituição Republicana de 1891 firmou a laicidade do Estado, instituindo a liberdade religiosa como um direito de foro íntimo, sendo também o ensino ministrado leigo nos estabelecimentos de ensino público.¹⁶⁵

No período republicano o Ensino da Religião Católica Romana passa por uma crise, pois um novo regime que surgiu em 1891 pede a separação do Estado e da Igreja. A partir desse fato, passa a vigorar a seguinte expressão: “Será leigo o Ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino”¹⁶⁶. Nota-se que esta foi a primeira Constituição da República a orientar a Educação Brasileira. O texto constitucional mostrava que o Ensino Religioso deveria ser ministrado apenas em alguns estabelecimentos específicos, tais como nas escolas de cunho religioso. Deste modo, estava vetado o Ensino Religioso nas instituições públicas.

Essa vertente de pensamento sofreu influências das ideias da liberdade religiosa pregada pelo princípio da laicidade do Estado, tal como assegurado pela concepção francesa. Doravante, pela liderança dos pioneiros da educação nova, a partir dos anos 1930, tal pensamento foi intensificado. Com o texto constitucional frisando que o ensino seria laico, aconteceu uma discussão sobre esse assunto, uma vez que havia a possibilidade de se excluir o ensino religioso no texto da Constituição de 1891, regendo a laicidade¹⁶⁷.

Observa-se que a Igreja católica ainda continuava com sua atuação voltada à prática proselitista da catequização dentro das escolas públicas brasileiras. Tal fase perdurou em todo percurso da história da educação no Brasil. No que se refere a laicidade, Santos diz

¹⁶⁴ CECHETTI, Elcio. *A Laicização do Ensino no Brasil (1889-1934)*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2016, p.173.

¹⁶⁵ SANTOS, Rodrigo. Movimento institucional das pessoas favoráveis e contrárias ao ensino religioso. In: KLEIN; BRANDENBURG; JUNQUEIRA, 2017, p. 53.

¹⁶⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Religioso*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental, 2004, p. 14.

¹⁶⁷ PASSOS, João. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo, SP: Paulinas, 2007.

que

A implantação da laicidade do Estado brasileiro, em termos educacionais, previa o ensino público laico e neutro, ausente da informação e interferência religiosa, como previsto no referido decreto e na Constituição de 1891, que não fez menção ao ER, extinguiu o padroado e previa a liberdade religiosa. (SANTOS, 2017, p. 354)¹⁶⁸.

Ricardo Mariano complementa explicando que

No caso brasileiro, a ampla liberdade religiosa resultante da secularização do Estado está na raiz da desmonopolização religiosa, da formação e expansão do pluralismo religioso e, por consequência, do acirramento da concorrência religiosa. Isto é, a concessão de liberdade religiosa e a separação Igreja-Estado romperam definitivamente o monopólio católico, abrindo caminho para que outros grupos religiosos pudessem ingressar e se formar no país, disputar e conquistar novos espaços na sociedade, adquirir legitimidade social e consolidar sua presença institucional. Fenômeno que não ocorreu do dia para a noite, mas paulatinamente e aos tropeços. A perseguição policial aos cultos afro-brasileiros efetuada até os anos 50 atesta a longa *via-crucis* percorrida pela liberdade religiosa no país. De todo modo, atualmente o Estado brasileiro trata de modo isonômico, pelo menos no plano jurídico, os diferentes grupos religiosos (MARIANO, 2003, p. 116)¹⁶⁹.

O afastamento e a limitação da religião não foram bem vistos e nem bem aceitos pela Igreja católica. Com isso, criou-se um clima de descontentamento acerca dos rumos que o Brasil tomava, logo, isso contribuiu para a deflagração de movimentos em defesa do ensino religioso nas escolas públicas, bem como da conquista do espaço perdido no Estado. Acerca desta situação, Rodrigo Santos diz que

O afastamento e a limitação da influência religiosa não foram bem vistos pela Igreja Católica Romana, que passou a organizar vários movimentos, não tão organizados, em prol da permanência do ER na escola, haja vista a alegação de que a não informação religiosa seria o mesmo que o estabelecimento de um Estado laicista, ateu e avesso ao religioso, mesmo que durante quase todo o período republicano tenha prevalecido um modelo de Ensino Religioso confessional católico.¹⁷⁰

A Igreja católica precisou inovar suas ações e adotar estratégias, visando defender seu projeto social, religioso e político. Seu objetivo era ampliar o catolicismo no Brasil. A resistência proferida pela Igreja aconteceu de várias maneiras, tais como através da

¹⁶⁸ SANTOS, 2017, p. 354.

¹⁶⁹ MARIANO, Ricardo. Efeitos da secularização do Estado, do pluralismo e do mercado religioso sobre as igrejas pentecostais. *Civitas: Revista de Ciências Sociais* (Impresso), Porto Alegre, v. 3, n.1, 2003, p. 116.

¹⁷⁰ SANTOS, 2017, p. 53.

publicação e divulgação de livros, revistas, jornais, assim como a realização de encontros, palestras e atividades almejando formar o público leigo. Deste modo, a Igreja católica procurava então se fortalecer na formação de lideranças que farão o enfrentamento com os liberais, positivistas e comunistas¹⁷¹. A partir dessa organização, os católicos se constituíram num importante núcleo de ideias pedagógicas que resistia ao avanço das ideias novas, disputando acirradamente com os renovadores e suas defesas liberais laicas a hegemonia do campo educacional no Brasil a partir dos anos de 1930.

A mobilização da Igreja expressou-se na forma de resistência ativa articulando dois aspectos: a pressão para o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas e a difusão de seu ideário pedagógico mediante a publicação de livros e artigos em revistas e jornais e, em especial, na forma de livros didáticos para uso nas próprias escolas públicas, assim como na formação de professores, para o que ela dispunha de suas próprias Escolas Normais. (SAVIANI, 2013, p. 179)¹⁷².

Pelo prisma da Igreja católica, a educação era estratégica, uma vez que desenvolvia ações para fortalecer essa área com palestras, cursos, divulgação de suas ideias por meio de revistas, além de também formar professores com o objetivo de disputar a hegemonia com os liberais.

Os católicos esmeraram-se em organizar o campo da educação, criando a partir de 1928, nas diversas unidades da federação, Associações de Professores Católicos (APCs) que vieram a ser aglutinadas na Confederação Católica Brasileira de Educação. Com essa força organizativa, os católicos constituíram-se no principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando, palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideais liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil a partir dos anos de 1930.¹⁷³

Importa dizer que nos anos de 1920, a Igreja e os educadores com orientações liberais juntaram forças em suas ações. Tanto que foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), ela

surgiu em outubro de 1924 por iniciativa de 13 intelectuais cariocas, que mediante convocação de Heitor Lyra da Silva, reuniram-se em uma sala da Escola Politécnica do Rio de Janeiro”, oficializando assim essa frente em defesa da educação. No interior da ABE estavam também os intelectuais católicos. Essa entidade firmou-se como

¹⁷¹ CECHETTI, 2016

¹⁷² SAVIANI, 2013, p. 179.

¹⁷³ SAVIANI, 2013, p. 181

órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação, independente de doutrinas filosóficas, religiosas ou de posições políticas¹⁷⁴.

É necessário explicar que a Igreja católica possuía notório prestígio na sociedade brasileira à época, uma vez que, a maioria da população era católica. Ademais, intelectuais, professores e empresários mantinham vínculos ou mesmo simpatia pela Igreja ou participava ativamente dela. Em decorrência de tal lugar social e político, gradativamente a questão do ensino religioso retomou o debate no campo político e educacional.

A revisão constitucional de 1926, por exemplo, retomou o debate sobre o ensino religioso nas escolas públicas, e, ainda que não houvesse mudança na Constituição, muitos estados passaram a legislar de forma independente sobre a matéria, o que facilitou para a Igreja conquistar novamente espaços importantes e chegar na década de 1930 bem articulada e com respaldo de muitos políticos e educadores. Entendemos que a década de 1930 foi o período de maior estremecimento da relação escola-religião, graças ao movimento lançado a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932¹⁷⁵.

Mediante esta análise pode-se dizer que todos os esforços feitos pela Igreja católica nas décadas de 1920 culminaram em conquistas na década de 1930. Nos anos 30, a Igreja católica conseguiu alcançar vitórias a partir do decreto de 1931 e, depois, com as conquistas na Constituição de 1934. Cabe mencionar que o Centro Dom Vital e a revista *A Ordem* foram fundamentais para o fortalecimento do movimento de reação e para a divulgação das ideias da Igreja católica naquela época. Observa-se que, mesmo com todos os esforços do grupo dos pioneiros, a corrente católica sobressaiu-se na batalha instaurada. Desta forma, prevaleceram as opiniões destes na legislação educacional republicana.

Por fim, entende-se que o embate entre liberais, reformistas e Igreja católica esteve ativo até 1964, quando aconteceu o Golpe Militar. Essa disputa política e ideológica retorna com a redemocratização da sociedade brasileira, na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Na contemporaneidade, o embate e as divergências ocorrem com relação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que tange ao Ensino Religioso.

¹⁷⁴ SAVIANI, 2013, p. 229.

¹⁷⁵ GONZALEZ, Keila; CARVALHO, Leonardo. A trajetória histórica do ensino religioso na escola pública brasileira: discussões sobre as atuais configurações do ensino religioso no país. *ANAIS SCIENCULT – SIMPÓSIO CIENTÍFICO-CULTURAL*, v. 6, n. 11, Paranaíba, p. 1-14, 2015, p. 05.

2.3 A legislação contemporânea para o Ensino Religioso: PCNs e BNCC

Historicamente pode-se afirmar que o Ensino Religioso (ER) no Brasil passou por diferentes concepções, até a homologação da Constituição da República em 1988, a qual garantiu no artigo 210 o Ensino Religioso¹⁷⁶.

Art. 210. 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.
§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental¹⁷⁷.

O processo da Assembleia Constituinte provocou uma mobilização nacional de professores e da sociedade, de igrejas e entidades educacionais em prol do Ensino Religioso. A partir da referida Constituição, desenvolveu-se todo outro processo de mobilização durante a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) de 1996. Este movimento de reformas educacionais e a nova LDB trazem para o Brasil uma nova concepção de educação e, dentro desta, está o Ensino Religioso¹⁷⁸.

Na LDB de 1996, o Ensino Religioso no Brasil é tratado no artigo 33. E, com a redação da Lei nº 9.475/97, de 22 de julho de 1997, passou a ter uma nova concepção. Ademais, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, Resolução nº 02/97, o ER passa a ser reconhecido como uma disciplina da área do conhecimento¹⁷⁹.

O Ensino Religioso, disciplina formal do currículo brasileiro, a partir da homologação da Lei nº 9475/97, que trata sobre o artigo 33 da LDB de 96 tomou uma perspectiva diferenciada, e indicou a necessidade de reflexão com relação aos conhecimentos que se propõe abordar. As discussões se iniciaram na construção e reflexão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) e encontrou eco no movimento do Ministério da Educação (MEC) que, democraticamente buscou promover mudanças significativas que tomou a forma da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que refletem no ER¹⁸⁰.

O caminho assumido pela visão cultural da matéria busca historicamente atender as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), e ainda mais no momento de análise da estruturação da Base Nacional Comum, onde se estabelecem tanto objeto quanto objetivos. O

¹⁷⁶ BRASIL, 2004.

¹⁷⁷ BRASIL, 2004, p. 124.

¹⁷⁸ GOMES, 2021.

¹⁷⁹ BRASIL, 2004.

¹⁸⁰ GOMES, 2021, p. 175-196.

ER se estabeleceu considerando o fenômeno religioso, que reúne um sem fim de significados e representações, entendendo a amplitude de alcance da disciplina do currículo que visa atender aos aspectos educativos. Neste ambiente, a escola se coloca como um palco para a educação e para o ensino para além dos aspectos da religiosidade.¹⁸¹

Entende-se que é papel do ER promover questionamento a respeito dos caracteres culturais da própria existência, imerso nas diversas relações humanas, a fim de favorecer o conhecimento a respeito das diferentes vertentes religiosas, que, dentre outras, refletem na cultura brasileira.¹⁸²

Desta maneira o ER integra a Educação brasileira, como componente de seu currículo formal. Ele apresenta características pedagógicas ligadas aos estudos da área, onde são aplicáveis as teorias desenvolvidas para a Educação.

Cabe dizer que em 1997¹⁸³, com a revisão do artigo 33 da LDB 9394/96¹⁸⁴, este componente teve formalizada a sua regulamentação por parte dos sistemas de ensino que devem regulamentar procedimentos e definição de conteúdos do ER, além de estabelecerem normas para habilitação e admissão de docentes. Doravante, com a publicação da Base Nacional Comum, a qual visava tornar imparciais os conteúdos e a distribuição destes ao longo das etapas escolares.

Pela perspectiva histórica, observa-se que o ER não apresenta uma transposição didática com a Teologia ou com as Ciências da Religião. Especialmente por conta de que os docentes que atuam não têm formação específica nestas áreas. Nota-se uma influência cristã no fazer escolar, tendo em vista que o conhecimento produzido parte do contexto em que o/a estudante está inserido, de modo que tende-se para as igrejas desta vertente religiosa que são influenciadoras tanto da organização curricular, metodologia, didática e até mesmo na formação pessoal dos docentes¹⁸⁵.

Constata-se que, ainda que a história do Ensino Religioso não indique uma ciência de referência, tem sido por meio de seus conteúdos as escolhas feitas quanto ao que se ministra ou aquilo que se indica para que se ministre neste componente escolar¹⁸⁶. Diferentemente de outras

¹⁸¹ GOMES, 2021, p. 175-196.

¹⁸² BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

¹⁸³ BRASIL. Lei nº. 9.475/97, de 22 de julho de 1997. Nova redação atribuída ao Artigo 33 da Lei nº. 9.394/96, que estabelece Diretrizes de Base da Educação Nacional. In *Diário Oficial União*, Brasília, Congresso Nacional, 1997.

¹⁸⁴ BRASIL. Lei nº 9.394 de 23 de dezembro de 1996. *Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

¹⁸⁵ FONAPER. *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Religioso*. São Paulo, Mundo Mirim, 2009.

¹⁸⁶ ERN, Edel.; AIRES, Joanez. *Contribuições da história das disciplinas escolares para a história do ensino de ciências*. *Educação e Realidade*, n. 32, 2007, p. 91-108.

disciplinas do currículo brasileiro, é fato marcante a leitura regionalizada do ER. Acontece que há o peso da História Regional ou local, uma vez que ela considera o contexto em que está inserido. Mostra-se, assim, a característica do ER quanto à interdependência entre contexto e conteúdo.¹⁸⁷

Com debatido ao longo deste capítulo, o ER na educação sempre foi marcado por discursos complexos envolvendo a confessionalidade e os princípios da laicidade, apontados por Ricardo Carvalho como “a neutralidade do estado, a liberdade religiosa e o respeito ao pluralismo”.¹⁸⁸ Desta maneira, o ER pauta seus princípios no respeito e valorização da diversidade religiosa, podendo ser facultativa a sua oferta no sentido de não ofender o princípio da laicidade. No entanto, a partir da análise dos documentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), BNCC e Constituição Federal, bem como os documentos oficiais contemporâneos, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, que abordam esse componente curricular, é possível compreender os pressupostos do ER a partir da BNCC.¹⁸⁹

É tácito que todas as disciplinas curriculares de uma escola devem ser percebidas como ferramentas componentes que observam à formação integral dos alunos. Sendo assim, o professor, enquanto mediador da aprendizagem, precisa possibilitar aos alunos a tomada de consciência em relação a importância que determinada disciplina agrega ao seu desenvolvimento cognitivo e empírico.

No ER, por se tratar de uma disciplina voltada à perspectiva religiosa, não é, no entanto, restrita a dimensão da religiosidade. Há vários caminhos pelos quais o Ensino Religioso, como proposta de análise e formação percorre, e por isso devem ser abordados à luz da lei e dos princípios do campo pedagógico.¹⁹⁰ Estudar as concepções do Ensino Religioso à luz da BNCC, contribui para que se entenda suas competências e habilidades consideradas inerentes à formação e desenvolvimento do aluno¹⁹¹.

No que se refere à inclusão do ER na Base Nacional Comum Curricular, destaca-se:

Em 2017, o Ministério da Educação homologou a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluindo o Ensino Religioso como área de conhecimento do Ensino Fundamental. Trata-se de um fato histórico, pois foi a primeira vez que a União, no período republicano, emitiu diretrizes curriculares definindo as unidades

¹⁸⁷ GOMES, 2021, p. 175-196.

¹⁸⁸ CARVALHO, Ricardo. *Ensino Religioso no currículo escolar: entre a legislação e a perspectiva de professores de escola pública*. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) Universidade de Taubaté, 2020.

¹⁸⁹ GOMES, 2021, p. 175-196.

¹⁹⁰ FONAPER, 2009.

¹⁹¹ JUNQUEIRA, 2023, v. 9, p. 72-86.

temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades concernentes ao Ensino Religioso, a serem traduzidos na forma de disciplina escolar¹⁹².

Visando garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, no Brasil, a BNCC dispõe dos conhecimentos essenciais para direcionar a educação brasileira. O seu processo de elaboração se constituiu em meio a diversas críticas, mesmo havendo conferências em todas as esferas do poder público, não houve uma discussão democrática aprofundada envolvendo os membros que compõem a escola, em decorrência da precariedade na consistência dos debates¹⁹³.

A inserção do ER na BNCC foi resultado de um processo de discussões que mobilizaram a participação de entidades civis e religiosas sobre a legitimidade da oferta do ensino religioso nas escolas públicas do Brasil. Inclusive, num certo momento, houve a exclusão desta disciplina no documento normativo, em uma das versões. Porém, a partir de diálogos, audiências públicas e petições desencadeadas pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino em Perspectivas, (FONAPER) que tinha a finalidade de convencer os membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre os propósitos da disciplina, esta foi possível incorporada novamente à base.¹⁹⁴

Considerado efetivamente como componente curricular de oferta obrigatória e matrícula facultativa, as propostas elaboradas para o Ensino Religioso, de acordo com a BNCC (2018), visam contribuir para a aprendizagem dos conhecimentos religiosos contextualizados, direito à liberdade de consciência e crença, desenvolver habilidades e competências que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas promovendo o exercício do respeito à liberdade e a concepção de cidadania, pois

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.¹⁹⁵

Quanto aos objetivos da BNCC acerca do ER, cabe dizer que

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na

¹⁹² LITTIG, Eliane. Bem-me-quer, Malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Pistis & Práxis: teologia e pastoral*, v. 13, 2021, p. 465.

¹⁹³ GOMES, 2021, p. 175-196

¹⁹⁴ GOMES, 2017. p. 175-196

¹⁹⁵ FONAPER, 2009, p. 434.

perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.¹⁹⁶

Desta maneira, visando alcançar o percurso formativo elaborado, para o ER, estão presentes na BNCC as competências específicas para o referido componente curricular, a saber

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos;
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios;
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida;
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver;
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente;
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.¹⁹⁷

Mediante Gilbraz Aragão e Mailson Souza Aragão (2018), o ER da BNCC

traduz pedagogicamente em processos de aprendizagem os conhecimentos transversais das Ciências da Religião, articulados em unidades temáticas que tratam de identidades e alteridades, do humano e sua transcendência; manifestações religiosas, conhecimentos simbólicos e espirituais; e das crenças religiosas e filosofias de vida, práticas éticas religiosas e não religiosas.¹⁹⁸

Sendo assim, nota-se a demanda por um modelo de ER o qual seja capaz de priorizar a tolerância, que promova a cidadania e a equidade. Ao mesmo passo que não seja pautado por práticas de catequese. Desta maneira, viabilizará um ER fundido às ciências da religião e amparado pelas ciências da Educação, com o objetivo de produzir uma prática pedagógica consistente que envolva os estudantes e ultrapasse as denominações religiosas.

Outro importante documento referente ao ER são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER). Este é um documento elaborado com o objetivo de sustentar a substituição do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira que versa sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas.¹⁹⁹

¹⁹⁶ FONAPER, 2009, p. 435.

¹⁹⁷ FONAPER, 2009, p. 437.

¹⁹⁸ ARAGÃO, Gilbraz.; SOUZA, Mailson. Transdisciplinaridade, o campo das ciências da religião e sua aplicação ao ensino religioso. *Estudos Teológicos*, v. 58, n. 1, 2018, p. 51.

¹⁹⁹ COSTA, Matheus. Diretrizes curriculares nacionais do ensino religioso: uma proposta fundamentada na ciência da religião. In: *Ciências Sociales y Religión*. Ciências Sociais e Religião, Porto Alegre, ano 17, n. 23, 2015, p. 51-59.

Trata-se de uma proposta inovadora para o Ensino Religioso que tem como principal característica a mudança do Ensino Religioso do campo religioso para o campo secular. Apresenta essa modalidade de ensino com caráter científico, epistemológico destituído de proselitismo. Pretendia-se mudar, no referido artigo, era a expressão “sem ônus para os cofres públicos” que impedia que o Estado remunerasse o professor do Ensino Religioso, já que tal ação era entendida como subvenção da Igreja pelo Estado.²⁰⁰

Dessa forma, para sustentar a retirada da citada expressão na lei educacional do país, foi preciso retirar da proposta do Ensino Religioso, o perfil proselitista que possuía desde longa data na educação brasileira. Desta forma, a tarefa que se impôs ao Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), entidade civil especialmente criada para acompanhar o processo de tramitação legal do Ensino Religioso e que elaborou o documento do PCNER, foi o desafio de transformar o ER, até então proselitista, em uma proposta que descaracterizasse esse perfil, desvinculando-o da Igreja Católica. Tal fato visava sanar o problema da inconstitucionalidade, permitindo ao governo a liberdade para a retirada da expressão “sem ônus para os cofres públicos”.²⁰¹

Assim, desvinculou-se o Ensino Religioso das diferentes concepções que já haviam sido apresentadas, transformando-o em disciplina do Sistema Nacional de Ensino com todas as características que lhes são próprias.

O documento dos Parâmetros foi utilizado ainda para orientar a redação do novo texto do art.33 da LDB, pois, apesar do texto original preconizar duas modalidades para esta disciplina como confessional e interconfessional, o Fonaper, após tantos anos de estudos, compreendia que estas modalidades não eram mais compatíveis com a realidade brasileira, por isso buscou todo um esforço para alterá-lo.²⁰²

Transformar o Ensino Religioso em disciplina implicou definir-lhe objeto e objetivos próprios, pois havia que se considerar as duas áreas nas quais este componente está envolvido: educação escolar pública e religião. Partiu-se, então, da elaboração de uma nova concepção do ER, que exigiu o entendimento da religião, não obrigatoriamente vinculada às instituições religiosas.²⁰³

Desta maneira, a estratégia utilizada pelos organizadores do PCNER foi mudar o conceito do termo religião, isto é, substituíram o sentido tradicional de religião, que é “religar”

²⁰⁰ COSTA, 2015, p. 51-59.

²⁰¹ COSTA, 2015, p. 51-59.

²⁰² JUNQUEIRA, 2023, p. 72.

²⁰³ COSTA, 2015, p. 51-59.

a Deus para o sentido de “reler”, ou seja, religião no sentido de releitura. A partir desse conceito de religião, o ER passou a ter como enfoque o fenômeno religioso, e como finalidade a sua releitura, no sentido epistemológico. Mediante tal perspectiva, o ER passou para o âmbito secular, devendo ser tratado epistemologicamente, tendo como base as ciências da religião como filosofia, história, sociologia e antropologia da religião.²⁰⁴

Tomando a escola um espaço de construção de conhecimentos historicamente produzidos e tendo a proposta para o ER caráter de conhecimento religioso, esta poderia estar disponível na escola para quem quisesse ter acesso a ela. Assim, o ER seria admitido como área de conhecimento e instituído como disciplina do sistema educacional que possui objeto de estudo específico, ou seja, os fenômenos religiosos²⁰⁵.

O PCNER foi escrito em 1997 por uma equipe do FONAPER e foi além de um simples guia curricular, mas sim determinou a própria constituição da identidade da disciplina escolar. Tornou-se o modelo para a disciplina “Ensino Religioso” na escola pública²⁰⁶. O PCNER é um livro, com pouco mais de 60 páginas, no qual contém

1. Apresentação: Declaração dos propósitos do documento e indicação das partes do texto;
2. Elementos históricos do Ensino Religioso: Visão panorâmica do tema nos 5 séculos de colonização do Brasil. Define a concepção de área de ensino e explicita os objetivos da disciplina;
3. Critérios para a organização e seleção de conteúdos e seus pressupostos didáticos. Além disso, fornece orientação didática sugerindo formas de avaliação;
4. O Ensino Religioso nos ciclos: Elege os conteúdos sugeridos para os quatro ciclos do Ensino Fundamental²⁰⁷.

Nota-se que desde o início dessas diretrizes, que entre elas e o conteúdo dos PCNER existem estreitas relações. No esforço do FONAPER para distanciar a ideia do Ensino Religioso da roupagem da catequese, da pastoral da educação e da pastoral escolar, foi preciso retirar do PCNER o viés proselitista.

Ao tratar da pluralidade cultural, os PCNER evitam o termo pluralidade religiosa expressa nas Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja Católica no Brasil (DGAE)²⁰⁸. Todavia, um dos eixos dos conteúdos são justamente culturas e tradições religiosas. Logo, é impossível desvincular tal entendimento, à medida que culturas e tradições religiosas evocam

²⁰⁴ JUNQUEIRA, 2023, p. 72-86.

²⁰⁵ JUNQUEIRA, 2023, p. 72-86.

²⁰⁶ COSTA, 2015, p. 51-59.

²⁰⁷ FONAPER, 2009

²⁰⁸ As Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja no Brasil (DGAE) são um documento que orienta as atividades das dioceses e movimentos eclesiais do país. O documento é aprovado pelos bispos da Igreja Católica. As DGAE são inspiradas no caminho sinodal e são uma das expressões mais significativas da colegialidade e da missionariedade da Igreja Católica no Brasil. Ver: AQUINO JUNIOR, Francisco de. Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja do Brasil 2019-2023. Perspectiva teológica, v. 51, 2019, p. 240.

a existência da pluralidade de religiões, já admitidas como dignas de respeito pela Igreja Católica desde o Vaticano II ²⁰⁹.

Os PCNER almejam desenvolver no aluno o saber de si, ou seja, na busca de respostas existenciais acontece a reconstrução de significados pela releitura dos elementos do fenômeno religioso. Tal busca deveria ser feita na tentativa de superação da sua finitude. A DGAE, em suas formulações sobre a modernidade, afirma que a pessoa questiona suas próprias conquistas e busca continuamente inovações. No plano ético valoriza a liberdade individual e incentiva os indivíduos a buscar os critérios de seu comportamento a partir de si mesmo, de sua razão e liberdade ²¹⁰.

A mesma ideia está presente em outras diretrizes como convicção que permite expressar com sinceridade e integridade a própria fé; busca do aprofundamento da verdade, inclusive da compreensão mais completa da própria fé; disposição para acolher com gratidão os dons de Deus e os frutos do próprio diálogo ²¹¹. Neste sentido, o conhecimento de si não é para questionar a identidade religiosa, mas, para torná-la mais consciente e firme, mais rica e madura.

Desta maneira, nota-se que o diálogo e a reverência são as grandes metas finais do Ensino Religioso. Fato que só é viável graças a diversidade cultural e religiosa no Brasil, imersa nas relações sociais. O diálogo deve ser visto como um processo de construção do conhecimento, de modo que possa contribuir para a afirmação de identidades, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas.

A disciplina escolar ER precisa ter como base a Ciência da Religião ²¹². Nota-se que esse é um caminho viável para que o ER rompa com o seu passado calcado no confessionalismo e desamparo estatal para com essa disciplina. Mediante Diniz et al ²¹³, esse caminho proporciona espaço para o direito das minorias e o respeito às diferenças. Ademais, amplia as possibilidades de implementação da Lei 11.645/2008 cuja trata sobre obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

A partir da Lei nº 9.475/1997 e dos PCNER, o FONAPER esclarece que o Ensino Religioso “não deve ser entendido como ensino de uma religião ou das religiões na escola”, mas como componente curricular a

²⁰⁹ JUNQUEIRA, 2023, p. 72-86.

²¹⁰ JUNQUEIRA, 2023, p. 72-86.

²¹¹ COSTA, 2015, p. 51-59.

²¹² JUNQUEIRA, 2023, p. 72-86..

²¹³ DINIZ, D.; CARRIÃO, V. Ensino religioso nas escolas públicas. In: DINIZ, D.; LIONÇO, T.; CARRIÃO, V. Laicidade e ensino religioso no Brasil. Brasília, DF: Unesco/Letras Livres, 2010. p. 37-61.

Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto dos educandos, bem como disponibilizar esclarecimentos sobre o direito à diferença, valorizando a diversidade cultural religiosa presente na sociedade, a fim de auxiliar na constituição de relações alteritárias entre culturas e religiões distintas, no constante propósito de promoção dos direitos humanos e construção de mundos melhores e possíveis²¹⁴.

O trabalho histórico do FONAPER consistiu em desarmar o Ensino Religioso confessional que, no passado, estava a serviço das confissões religiosas e não dos educandos. Visava-se consolidar um componente curricular que, à luz da função social da escola pública, oportunize a oferta dos conhecimentos religiosos que integram a vasta diversidade cultural brasileira e mundial.

Nota-se que falta clareza na legislação educacional acerca do ER. Situação esta que poderia ser superada com a definição do PCNER, bem como Diretrizes para a formação de seus professores.

O ER não confessional no contexto escolar assegura o caráter de laicidade que legitima a sua oferta nas escolas públicas do Brasil. Oferece a possibilidade do ER na Educação Básica a partir de uma educação multicultural, a qual reconhece e respeita a diversidade na medida enquanto considera o conjunto de conhecimentos da diversidade religiosa como elementos de aprendizagem.

Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

2.4 O Ensino Religioso e as Ciências da Religião: uma relação possível

Diante do pluralismo religioso existente acredita-se que o Ensino Religioso deva priorizar a por um viés da abordagem fenomenológica, ou seja, justamente a perspectiva que vem sendo levantada, estudada, analisada e refletida pela a Ciência da Religião, por entender o fenômeno religioso na sua totalidade e essência. As bases da Ciência da Religião e do Ensino Religioso indicam ser possível manter um diálogo sobre a questão do fenômeno religioso, uma vez que uma área pode contribuir com a outra sem se anularem.

Ocorre que, aquilo que é nomeado como Ensino Religioso é o resultado prático da transposição didática do conhecimento produzido pela Ciência da Religião para as aulas do ensino público fundamental e médio.

A opção pela perspectiva do Ensino Religioso desvinculado da confessionalidade calca suas bases na área de conhecimento da Ciência da Religião. No entanto, além de historicamente

²¹⁴ FONAPER, 2009, p.04.

localizáveis, ainda fazem parte da realidade escolar outros modelos de Ensino Religioso, com distintas bases teóricas e metodológicas as quais, geram diferentes conteúdos e posturas didáticas nas práticas pedagógicas.

De todo modo, interessa saber que as Ciências da Religião fornece referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião como disciplina autônoma e inserida nos currículos escolares. As Ciências da Religião buscam fornecer as bases epistemológicas para o Ensino Religioso,

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 perigosa²¹⁵.

O modelo das Ciências da Religião, trata a questão sem negar que a religiosidade e a religião sejam tocantes aos campos antropológicos e socioculturais passíveis de cultivo adequado. As Ciências da Religião pressupõem que

O conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo estar sob a responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às mesmas exigências das demais áreas de conhecimento que compõem os currículos escolares²¹⁶.

Desta maneira mostra-se que é possível promover uma simbiose entre o Ensino Religioso e as Ciências da Religião buscando avançar nas questões epistemológicas e desconstruindo impasses acerca da intolerância. Assim, almeja-se um Ensino Religioso para além do modelo catequético ou do modelo teológico, visando tomar os fundamentos das Ciências da Religião como proposição. Objetiva-se, assim, propiciar aos alunos tanto autonomia epistemológica, quanto autonomia pedagógica.

Recorrer às raízes das Ciências da Religião consiste em ser maior do que catequese, espiritualidade, educação das religiosidades ou mesmo educação moral. Diz respeito a autonomia e a emancipação do sujeito, uma vez que a religião é uma das dimensões da pessoa humana. Nesse sentido, o Ensino Religioso Escolar passa a ser compreendido como “[...] o resultado prático da transposição didática do conhecimento produzido pela Ciência da religião para as aulas do ensino público fundamental e médio”.²¹⁷

²¹⁵ USARSKI, Frank. Ciência da Religião: uma disciplina referencial. In: SENA, Luzia. (org.). *Ensino religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 58.

²¹⁶ PASSOS, 2007, p. 65.

²¹⁷ SOARES, Afonso Maria Ligorio. *Religião & educação: da ciência da religião ao ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010, p. 118.

3 A RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO RELIGIOSO NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES

O terceiro capítulo da dissertação busca aplicar na prática o arcabouço teórico construído até então no trabalho. Após entender as questões conceituais, os processos históricos e os reflexos na legislação brasileira, acerca do Ensino Religioso, dedicar-se-á à aplicação prática da pesquisa.

A delimitação espacial da pesquisa foi o Município de Vila Velha/ES. Desta forma, a primeira parte do capítulo apresenta a formação histórica da localidade, mostrando a presença africana e afrodescendente na constituição social e nas relações entre os sujeitos. Após historicizados os fatos da formação de Vila Velha, a dissertação apresenta e analisa os dados coletados na pesquisa de campo, a qual será do tipo exploratório-explicativo. Como técnica de pesquisa, foram adotadas as entrevistas de modelo semi-estruturada.

Sobre a entrevista semi-estruturada, é preciso atenção quanto à formulação de perguntas que seriam básicas para o tema a ser investigado²¹⁸. Para Triviños a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador²¹⁹. Triviños diz que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não

²¹⁸ TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

²¹⁹ TRIVINOS 1987, p. 146.

só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”²²⁰ além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Para Manzini, a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual se confecciona um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor supracitado, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Um ponto semelhante, para ambos os autores, se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa²²¹.

Dessa forma, Manzini destaca que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos²²². O roteiro serve para coletar as informações básicas e também como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

Sendo assim, a entrevista semi-estruturada é uma das formas para coletar dados. Ela se insere em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta. Nesse sentido, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. Essa definição encampa diferentes tipos de entrevista, como a semi-estruturada, estruturada ou não estruturada.

Para o caso desta pesquisa de mestrado, foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas junto aos professores que ministram a disciplina de Ensino Religioso no Município de Vila Velha/ES. Ademais, o Município é dividido por regiões, a saber: Região 01 - Centro; Região 02 – Grande Ibes; Região 03 – Grande Aribiri; Região 04 – Grande Cobilândia; Região 05 – Grande Jucu e Zona Rural. Neste sentido, buscou-se entrevistar professores das diversas regiões. Para tanto, foi enviado a todos os professores de Ensino Religioso da rede municipal de Vila Velha um e-mail com um questionário no modelo de Formulário Google.

²²⁰ TRIVIÑOS, 1987, p. 152.

²²¹ MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa social. Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991, p. 154.

²²² MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

3.1 A formação histórica de Vila Velha

O município de Vila Velha carrega o legado histórico da formação da colonização do Espírito Santo. Foi nessa localidade que os portugueses atracaram suas naus e iniciaram a ocupação europeia na região, até então povoada pelos povos indígenas.

Segundo relatos históricos, os portugueses chegaram na região da atual Vila Velha, no ano de 1535²²³. O desembarque ocorreu onde hoje se localiza o bairro Prainha, no interior da Baía de Vitória, onde a pouca agitação das águas era colaborativa²²⁴. Naquela época, antes do aterro hoje existente no local, permitia certa discrição àqueles que estivessem navegando na costa, uma vez que a praia ficava escondida entre duas elevações rochosas, a saber o atual Morro do Convento e o morro de Jaburuna, logo, não sendo possível visualizá-la sem aproximação²²⁵.

Porém, a colonização da terra capixaba não se mostrou muito tranquila. Ainda no início da sua ocupação, em 1500, o colonizador confrontou-se com indígenas insubmissos e decididos à expulsarem os invasores de sua região. Ao passo que os portugueses mostravam-se dispostos à enfrentarem a resistência e iniciavam como podiam atividades produtivas, dentre as quais se destacavam o cultivo da terra, a criação de víveres e a pesca²²⁶.

Mesmo com tais conturbações, dados indicam um certo desenvolvimento econômico em terras capixabas no início da colonização, como atestam os registros do comércio direto entre a Capitania do Espírito Santo, Portugal e Angola, além da implantação da Alfândega na Capitania, ainda no século XVI²²⁷.

Ainda nesta perspectiva, pode-se citar a chegada dos primeiros padres da Companhia de Jesus no ano seguinte à abertura da Alfândega. O padre Afonso Brás e um irmão de nome José de Paiva, dois jesuítas que acabaram se estabelecendo na Capitania, iniciaram o trabalho de doutrinação do indígena. Ademais, eles se comprometeram para com os serviços sacerdotais e educacionais da população. A presença dos jesuítas no Espírito Santo foi determinante na doutrinação dos povos indígenas, de maneira a amenizar conflitos e definindo afinidades com tribos específicas. Desta forma, foram sendo criados laços de solidariedade entre colonos

²²³ SANTOS, Jair. *Vila Velha. Onde começou o Estado do Espírito Santo. Fragmentos de uma história*. Vila Velha: GM editora, 1999.

²²⁴ ESPÍRITO SANTO (Estado). *Secretaria de Estado de Cultura. Conselho Estadual de Cultura. Arquitetura. Patrimônio cultural do Espírito Santo*. Vitória: SECULT, 2009.

²²⁵ TAGARRO, Helena. *A formação histórica e geográfica do bairro Dom João Batista, Vila Velha/ES* (1980-2016). 2018. 66fls. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Geografia). Departamento de Geografia. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Universidade Federal do Espírito Santo.

²²⁶ CARVALHO, Enaile. *Política e economia mercantil nas terras do Espírito Santo (1790 a 1821)*. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

²²⁷ CONDE, Bruno. *Tempo de mudanças: os jesuítas e a economia colonial do Espírito Santo (1750-1800)*. Vitória, ES: Edifex, 2023.

portugueses e algumas nações indígenas²²⁸.

Um traço marcante na História do Espírito Santo consiste na presença de religiosos exercendo papéis fundamentais na política e com considerável participação econômica; sendo a ordem jesuíta a primeira a instalar-se, e intervir muito além do campo religioso dentro da sociedade, permanecendo até 1759, quando foram expulsos mediante Alvará Real expedido em Lisboa a 19 de janeiro do referido ano. Quanto à economia, ao término do século XVI, a Capitania do Espírito Santo já contava com uma produção bem diversificada, dando destaque para o algodão, o tabaco e a incipiente criação de gado bovino; diversificação essa que acompanhara a produção capixaba durante o Período Colonial.

Contudo, mesmo com os esforços dos herdeiros de Vasco Fernandes Coutinho, primeiro donatário, a partir da segunda década do século XVII, o incremento econômico da Capitania entra em crise. As explicações a respeito do colapso do Espírito Santo, a partir de 1620, não são tão claras, mas pode-se citar os frequentes ataques de indígenas e o descaso da Metrópole, durante o período da União Ibérica, para com o processo geral de colonização do Brasil.

Ocorre que, do confronto dos portugueses com os indígenas, verificou-se o desestímulo ao comércio devido à falta de produtos, como açúcar por causa dos assaltos aos engenhos, agravando a situação ao ponto de paralisar o comércio. Diante da situação inconstante estabelecida naquela época, agravada pela política implantada durante a União Ibérica, foi prejudicada a comercialização do principal produto brasileiro em todo o território colonial português na América, isto é, o açúcar.

Durante o último quarto do século XVI cessaram os grandes confrontos com os índios nas proximidades da Vila de Vitória, principal povoação e centro econômico do Espírito Santo. Os intensos ataques indígenas, aliás, se disseminaram no fim da década de 1540, rompendo o sempre tenso equilíbrio entre nativos e colonizadores. Segundo Nara Saletto, “após uma década de permanência, os colonos quase foram expulsos sob ataques dos tupiniquins e dos goitacás, cada qual por um lado. Do que haviam construído, incluindo alguns engenhos, pouco restou”²²⁹.

No Espírito Santo, o Setecentos foi marcado pela desorganização econômica e administrativa da eufórica corrida do ouro seiscentista vivenciada nos limites locais, porém sem sucesso no caso capixaba. As entradas, em busca de metais preciosos e esmeraldas, realizavam-se na capitania desde pelo menos a metade do século XVI. Mas, é tácito que as diversas entradas ao sertão do Espírito Santo não estavam tão equivocadas, afinal o ouro foi encontrado

²²⁸ CARVALHO, 2008.

²²⁹ SALETTO, Nara. *Donatários, colonos, índios e jesuítas: o início da colonização do Espírito Santo*. [Vitória, ES?]: Arquivo Público Estadual, 1998, p. 88.

exatamente numa faixa de terra então pertencente à capitania, no fim do século XVII. Assim, o século seguinte se inicia com o fim da corrida do ouro para os espírito-santenses, mas não para a coroa²³⁰.

Cabe mencionar que os nascidos em Vila Velha são chamados de “canelas-verdes” ainda na atualidade, uma vez que, as algas esverdeadas presentes na região da Prainha impregnam as partes do corpo onde tocam, como fizeram com os portugueses que nela iam e viam para ou dos seus navios, ou com os primeiros habitantes que do mar retiravam alimento²³¹.

Como explicado, Vila Velha teve seu desenvolvimento urbano iniciado mais tardiamente se comparado a Vitória. A atividade que comandava a economia do Espírito Santo era de cana-de-açúcar, o que não ajudava muito, já que os preços do produto estavam em baixa, até metade do século XIX. Porém, com a inserção da cultura do café, a partir do início, também, do século XIX, essa produção tornou-se a base de sua economia²³².

Embora tenha avançado economicamente ao longo do século XIX, o Espírito Santo entrou no século XX com uma economia muito incipiente se comparada com seus vizinhos, que representavam os grandes centros econômicos do país. Essa visão deteriorada do Estado, de sua condição econômica e da incapacidade de desenvolvimento, fez despertar, em certos setores da elite política capixaba, anseios por mudanças na ordem estabelecida²³³.

Assim foi dado início a uma corrida em busca da modernização não só econômica, mas também da infraestrutura urbana de Vitória, que ainda nesse período não possuía rede de água e esgoto, energia elétrica e iluminação pública. A situação de Vila Velha estava ainda mais precária que a de Vitória. Somente anos mais tarde Vila Velha passou a receber obras de melhorias e infraestrutura, como apresenta o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN)

Enquanto que, a partir de 1896, Vitória passou a receber inúmeros melhoramentos urbanos (água, luz e esgoto), Vila Velha permanecia relegada a segundo plano devido, principalmente, as dificuldades naturais de intercâmbio com a capital e com a área cafeeira. Em 1928, com a construção da ponte Florentino Avidos - ligando Vitória a Vila Velha - foi lançada o elo fundamental para o desenvolvimento deste município, bem como, propiciou melhor intercâmbio com a capital e os demais municípios vizinhos (Cariacica e Viana)²³⁴.

²³⁰ CARVALHO, 2008.

²³¹ SANTOS, 1999.

²³² VILLASCHI, Arlindo. *Elementos da economia capixaba e trajetórias de seu desenvolvimento*. Vitória, ES: Flor & Cultura, 2011.

²³³ VILLASCHI, 2011, p. 31.

²³⁴ INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. Projeto Especial Cidades de Porte Médio - Subprojeto AUV componente B.31: Elaboração de estudos da bacia do rio Aribiri. Volume VI: Uso do Solo - Estudos Preliminares. Abril/1983, p. 47.

Mediante informações do IJSN, logo após a construção da ponte Florentino Avidos, foi também construída no município, já na década de 1930, a estrada Jerônimo Monteiro. Tal estrada permitiu o surgimento de um novo eixo de expansão urbana em Vila Velha, com a urbanização dos bairros Vila Garrido, Ataíde e Glória²³⁵.

Porém, Vila Velha não recebeu apenas obras de cunho rodoviário. Anterior as inaugurações da ponte Florentino Avidos e da estrada Jerônimo Monteiro, já haviam sido construídas no município duas estações ferroviárias, com o intuito de impulsionar a atividade cafeeira que era a base da economia.

No final do século XIX foi construída a Estrada de Ferro Sul do Espírito Santo, que ligava a capital ao sul do estado, onde foi inaugurada no bairro de Argolas, em Vila Velha, a Estação Vitória²³⁶. Mediante Villaschi et al o agravamento das dívidas e o desaquecimento da economia pela persistente crise do café fez com que a Estrada de Ferro Sul do Espírito Santo fosse vendida para a Leopoldina Railway, em 1907²³⁷.

Em 1903, foi dado início a construção da Ferrovia Vitória-Minas (e a Estação Ferroviária Vitória-Minas, localizada também em Vila Velha), que passou a estar em posse da Companhia Vale do Rio Doce, anos mais tarde.

A emergência de uma conjuntura favorável à expansão da economia mundial após a Segunda Guerra Mundial ampliou as pretensões iniciais da empresa (CVRD) que passou a realizar maciços investimentos integrados em infraestrutura operacional, na reconstrução da ferrovia Vitória-Minas e no porto de Vitória²³⁸.

Assim, pode-se notar que as áreas de Vila Velha localizadas nas proximidades com o Centro de Vitória foram as primeiras a adquirirem melhorias urbanas, como a instalação de estradas de ferro e implantação de estradas rodoviárias, contribuindo numa nova fase de transformações urbanas do município. Com o crescimento populacional, surgiram também novos bairros e problemas com habitações. Fato é que até a década de 1950, Vila Velha ainda se configurava como um município sem muita infraestrutura, contendo uma paisagem em sua maior parte natural, com mínima presença de edificações²³⁹.

Somente a partir da metade do século XX é que as transformações urbanas do município passaram a ocorrer com maior intensidade. Pode-se atribuir essas ações à uma nova construção,

²³⁵ INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES, 1983, p. 47.

²³⁶ TAGARRO, 2018.

²³⁷ VILLASCHI, 2011, p. 31.

²³⁸ ZORZAL, Marta. *Espirito Santo: Estado, interesses e poder*. Vitória, ES: Fundação Ceciliano Abel de Almeida; UFES, Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1995.

²³⁹ INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES, 1983.

a Avenida Carlos Lindenberg, que contribuiu com o surgimento dos bairros de Cobilândia e IBES (Instituto de Bem Estar Social) e a expansão do bairro da Glória, no outro lado da rodovia²⁴⁰.

Ademais, na década de 1960, o Espírito Santo passou por grandes mudanças referentes à economia, que até então era comandada pela produção de café. A crise cafeeira que assolou o país, inclusive o estado, naquele período, forçou uma grande parcela da população rural a migrar para cidades. A migração rural capixaba ocorreu, principalmente, para as cidades que compõem a Grande Vitória.

(...) nos anos 1960, o “esgotamento da economia cafeeira” no interior do estado, relacionado ao uso da mão de obra familiar e de produção em pequenas propriedades, principalmente, deslanchou considerável fluxo migratório para os municípios da Grande Vitória, iniciando, a partir de então, núcleos urbanos produzidos por loteamentos privados (legais e ilegais), loteamentos públicos (governo estadual e municipal), além de assentamentos promovidos por movimentos sociais ou mesmo aqueles que surgiram de maneira espontânea no modelo de ocupações²⁴¹.

Desta maneira, Vila Velha, como componente da Grande Vitória, foi uma dessas cidades receptoras dos migrantes camponeses, fazendo com que a expansão urbana do município crescesse consideravelmente em pouco tempo. Devido ao crescimento populacional de Vila Velha ter sido maior que a capacidade do próprio município de receber essas pessoas, surgiram, assim, como na maioria das cidades brasileiras, inúmeros problemas decorrentes da falta de infraestrutura. Dentre eles, pode-se citar a falta de moradia que junto a outros problemas culminaram na criação de novos movimentos sociais.

Mediante o exposto, nota-se que Vila Velha é um município historicamente antigo, o qual guarda em seu território marcas e memórias de um passado colonial, que podem ser vistos nas igrejas construídas no século XVI ou mesmo na tradicional Festa da Penha (padroeira da cidade), a qual atrai milhares de fiéis anualmente.

Por mais que a história aponte para séculos de ocupação, o desenvolvimento urbano deste município é bastante recente. A cidade antiga cedeu espaço a uma nova organização espacial. Surgiram novos propósitos e necessidades. Embora a cidade se desenvolvesse, ela ainda permanecia interligada a capital Vitória, assim como os demais municípios próximos.

A cidade de Vitória, no início da República, “sofia os efeitos de sua limitada polaridade comercial, circunscrita às áreas próximas da cidade”²⁴². Desta forma, Vitória, como detentora

²⁴⁰ INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES, 1983, p. 47.

²⁴¹ SARTÓRIO, Fernando. *Uma geopolítica do urbano*: Grande Terra Vermelha, Região Metropolitana da Grande Vitória-ES. Trabalho de Conclusão de Curso – Departamento de Geografia, UFES. Vitória, 2012, p. 47.

²⁴² MENDONÇA, Marcos. *A modernização do atraso*: os fundamentos da urbanização de Vitória-1889-1930. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFES. Vitória, 2014, p.84.

do poder político-administrativo do estado, não conseguia por si só manter todas as atividades econômicas de relevância nela, dependendo, desta maneira, de outras áreas vizinhas, como Vila Velha. Ocorre que à medida que Vila Velha e os outros municípios dependiam da capital devido à sua concentração das atividades produtoras, também Vitória dependia das outras cidades para prosseguir com seu desenvolvimento e se manter como um centro polarizador.

Por possuir essas características Vila Velha se insere no contexto de “Cidade Dormitório”, uma vez que na época de instalação de empreendimentos de grande porte, o município não elevou o custo de habitação da mesma maneira que a capital, algo muito comum de se ocorrer em regiões metropolitanas e que acaba atraindo maior número de imigrantes. e para Lago (2007) esse processo representa uma das faces de desigualdade da metropolização.

Segundo o Censo do IBGE²⁴³, Vila Velha possui uma área de aproximadamente 210 km² com uma população de 467.722 habitantes, levando a uma densidade demográfica de 2.224,86 hab/km². Contudo, o município nem sempre contou com um alto índice populacional, que veio a surgir, sobretudo, entre as décadas de 1950 e 1980, pode-se atribuir esse crescimento, em parte, ao processo migratório que sucedeu na cidade nesse período. Esta receptividade migratória fez com que a população de Vila Velha crescesse, até 1980, mais de 8 vezes em relação a 1950, isto é, em 30 anos o número de pessoas passou de 23.127 para 203.498 habitantes²⁴⁴. Nota-se que o crescimento populacional do município no período de 1950 a 1980 é bastante expressivo, se comparado aos trinta anos seguintes, ou seja, de 1980 a 2010, em que a população cresceu cerca de 103%. Desta maneira neste último período a população mais que dobrou, o que representa um crescimento relativo mais baixo em relação às três décadas anteriores.

O desenvolvimento das cidades, ou mesmo a organização do espaço, exige mecanismos voltados para o processo de produção, tais como portos, ferrovias e rodovias, ou seja, elementos entendidos como parte desses mecanismos produtivos que contribuem para o crescimento das cidades. Mediante Siqueira “nessa conjuntura, a cidade e o porto se integram num todo urbano desde o início da colonização, e o porto simboliza o lugar de protagonista no desenvolvimento das cidades”²⁴⁵. Por esse mesmo prisma, na década de 1970, ocorreu uma “atração de investimentos de grande porte”²⁴⁶. Tais investimentos foram dirigidos para a inserção de novas atividades industriais no estado, como o surgimento da Aracruz Celulose e da Companhia

²⁴³ IBGE. Censo de 2022.

²⁴⁴ INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES, 1983

²⁴⁵ SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzar. A cidade e o porto como fator de desenvolvimento. In: VILLASCHI, 2011, p. 253-272.

²⁴⁶ VILLASCHI, 2011, p. 79

Siderúrgica Tubarão, e para outros setores da economia como portuário, naval e turístico²⁴⁷.

Além da implementação dos chamados “grandes projetos”, também ocorreu, a partir da década de 1970, a ampliação dos fluxos de mercadorias e do capital mundial, e nota-se que havia uma relação entre a instalação dos portos e o remodelamento das cidades, sendo estas perceptíveis pelas alterações na paisagem urbana, que passa a apresentar uma característica própria de áreas portuárias.

Todavia, o crescimento das atividades portuárias de Vitória, e nesse caso inclui-se Vila Velha, não surgiu apenas a partir de 1970. Ainda na década de 1940 essa expansão havia sido iniciada, com a construção do primeiro cais especializado do Espírito Santo, o Cais do Atalaia, localizado na base do Morro do Atalaia, em Vila Velha²⁴⁸. A construção desse cais foi necessária porque o Cais Comercial do Porto de Vitória não possuía estruturas capazes de atender a demanda do transporte de minério de ferro, que passou a ser explorado em Minas Gerais pela Companhia Vale do Rio Doce e transportado até Vitória pela ferrovia Vitória x Minas.

Mediante Minieli Fim “o novo fluxo exportador demandou ampliação portuária, com construção de cais especializados para a exportação de minério”²⁴⁹. De acordo com Siqueira, a produção de minério grosso já não era suficiente para atender aos mercados internacionais, que passou a exigir também a produção de minério fino, o que fez a CVRD iniciar mais esse tipo de exportação²⁵⁰. Porém, foi necessário construir um novo cais específico para o transporte de minério fino, o Cais de Paul, também localizado em Vila Velha, que entrou em funcionamento no início dos anos 60.

O complexo portuário do Espírito Santo vinha ganhando força e tamanho, pois a essa altura, na década de 1970, já estavam em funcionamento os Cais de Atalaia e o Cais de Paul, em Vila Velha, o Cais Comercial e o Terminal de Tubarão, em Vitória. Com o surgimento dos empreendimentos de grande porte, apresentado anteriormente, esse complexo portuário se desenvolveu ainda mais, e ganhou outro terminal, também em Vila Velha, o Terminal de Capuaba. Este surgiu sob uma nova política econômica, pautada na busca pelo desenvolvimento, principalmente no que se refere ao mercado internacional. O objetivo dessas novas instalações é refletido através da perspectiva de utilização do complexo portuário de

²⁴⁷ VILLASCHI, 2011

²⁴⁸ FIM, Minieli. *Atividade portuária e processos territoriais: uma abordagem urbanística*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação Arquitetura e Urbanismo, UFES. Vitória, 2015.

²⁴⁹ FIM, 2015.

²⁵⁰ SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzaró. A cidade e o porto como fator de desenvolvimento. In: VILLASCHI, 2011, p. 253-272.

Vitória e de suas potencialidades de expansão, sob a lógica dos corredores de transportes²⁵¹. Dentre esses corredores, há aquele que usufrui do espaço e das potencialidades capixabas, passando por Goiás, com a produção de grãos, por Minas Gerais, com a indústria de siderurgia, até chegar ao Espírito Santo, onde também capta a produção siderúrgica, além, claro, do complexo portuário, local de escoamento dessas produções.

Nota-se que grande parte do extremo norte do município de Vila Velha foi ocupado, tornando-se uma área exclusivamente portuária, com a presença de sete terminais. Esses terminais são privilegiados por terem em suas proximidades linhas férreas, que facilitam o transporte de mercadorias, além de possuir uma retro-área significativa²⁵².

No tocante ao setor da Educação, a rede municipal de ensino de Vila Velha tem 112 escolas, distribuídas em 43 Unidades de Educação Infantil (UMEIs); 69 Unidades de Educação Fundamental (UMEFs), totalizando 59.546 vagas, sendo 44.007 para o Ensino Fundamental e 15.539 para a Educação Infantil, atualmente. A rede conta com cerca de 5.800 mil profissionais da Educação, entre magistério e administrativo²⁵³.

No que se refere ao Ensino Religioso, é preciso dizer inicialmente que 31 de Agosto do ano de 2001, através da Lei 3821²⁵⁴ foi redefinida a estrutura e as competências do Conselho Municipal de Educação com novo mandato e novas representações, são elas: representação dos professores em docência da rede pública municipal indicada pelo sindicato dos professores, representação do Conselho Nacional de Ensino Religioso, representantes das instituições privadas da Educação Infantil indicado pelo órgão de representação de classe, representante Lei 3821 s de pais de alunos, indicados pelos Conselhos Escolares, representante dos alunos da rede municipal, representante da comunidade, indicados pelo Conselho Comunitário, representante da Comunidade Científica indicado pelo Secretário Municipal de Educação e representante da Secretaria Municipal de educação²⁵⁵.

Aprovada em Sessão Plenária do dia 08 de março de 2007. Vila Velha/ES, 20 de março de 2007, no município de Vila Velha, a proposta curricular para o Ensino Religioso

²⁵¹ SIQUEIRA, 2011, p. 266.

²⁵² ZANOTELLI, Cláudio, *A migração para o litoral: o caso dos trabalhadores da Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST)*. Geografares, Vitória, v. 1, nº 1, jun. 2000.

²⁵³ Escolas municipais em Vila Velha/ES. Escolas.com, 2005. Disponível em: <https://escolas.com.br/municipais/es/vila-velha#:~:text=Veja%20abaixo%20a%20lista%20das,municipais%20em%20Vila%20Velha%2C%20ES>. Acessado em 05 de abril de 2025.

²⁵⁴ Essa lei redefine a estrutura e as competências do Conselho Municipal de Educação nos termos da LDB de 1996.

²⁵⁵ FERREIRA, Gilson. M.; JESUS, Hélder; VIONET, Roseliene. Legislação do Ensino Religioso na escola: currículo em Vila Velha. *Unitas: Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões*, v. 5, p. 316-332-332, 2017.

fundamenta-se em princípios como: valores éticos, sociais, políticos e religiosos, visando integrar os nossos alunos com seu contexto social, proporcionando uma participação efetiva, por meio de temas transversais que abordem assuntos vividos por eles dando-lhes a oportunidade a questionar, discutir e opinar sobre determinados temas, proporcionando-lhes crescimento pessoal²⁵⁶.

A fim de entender como ocorre na prática o Ensino Religioso no município de Vila Velha, especialmente quanto a abordagem da temática da religiosidade afro-brasileira, optou-se por realizar entrevista semi-estruturada com os professores da rede e, a partir da análise dos dados, debater as questões que perpassam desde o currículo a ser aplicado até a efetiva prática de ensino.

3.2 Por dentro da sala de aula: a religiosidade afro-brasileira ensinada nas escolas municipais de Vila Velha

A identidade do Ensino Religioso Escolar, depois de 1985, por mais que ainda estivesse marcada pela matriz judaico-cristã, já não se define mais a partir do Catolicismo. É tácito que há desafios a fim de se ampliar a qualidade dessa área de conhecimento nas escolas públicas municipais, tais como da rede de ensino do município de Vila Velha e os progressos e retrocessos atuais da área, no que dizem respeito às questões legais, bem como so-cioculturais. De fato, a LDB 9.394/96 abriu o espaço para que a elaboração das unidades temáticas das diferentes religiões pudesse ser colocada em pauta²⁵⁷.

O Ensino Religioso no âmbito escolar trabalha com a religião e a experiência religiosa com o propósito de educar para o conhecimento da existência de uma diversidade religiosa, desenvolvendo uma dimensão indispensável à plena realização do ser humano. Justamente por esse motivo, o Ensino Religioso não deve estar vinculado à nenhuma instituição religiosa em específico. O Ensino Religioso não se refere com as religiões, ou seja, com as formas institucionalizadas da experiência religiosa e não se confunde com catequese; pois se veda quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1996). A questão precisa ir além de um possível diálogo inter-religioso e indicar para conhecimentos ecumênicos, ou seja, para a vivência do

²⁵⁶ FERREIRA; JESUS; VIONET, 2017, p. 332-332.

²⁵⁷ ANDRADE, Ivani *et al.* *Currículo do Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Vila Velha - ES*. Último andar: PUC-SP, v. 23, 2020, p. 44-60.

pluralismo²⁵⁸.

A implementação da área do conhecimento do Ensino Religioso enquanto componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental está garantido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica²⁵⁹.

Historicamente o Ensino Religioso foi visto como um problema nos currículos escolares. Ocorre que ele foi considerado como um componente curricular de apadrinhamento e de cunho eclesiástico, que doravante passou a ser visto como área do conhecimento sem notória importância.

Cabe dialogar com a pesquisa de Guilherme Carvalho e Eliane Silva a qual abordou as representações de professores da educação básica sobre as religiões afro-brasileiras. Para tanto, os pesquisadores utilizaram um método qualitativo baseado na técnica de entrevista semiestruturada e na análise de conteúdo. Os autores explicam que a concepção de representação, formulada por teorias que compõem os estudos culturais, é uma referência para a análise da visão dos professores sobre as religiões afro-brasileiras. Segundo eles, com o racismo simbólico constituído na história da sociedade brasileira, são construídas formas estereotipadas de representação e estigmas sobre as religiões afro-brasileiras. Mediante os resultados da pesquisa, Carvalho e Silva mostram que formas estereotipadas de representação podem ser observadas na perspectiva de profissionais da educação básica que não tiveram contato com conhecimentos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras²⁶⁰. Por outro lado, cursos de formação continuada proporcionam uma visão mais abrangente sobre as religiões de matriz africana e formas incipientes de ruptura epistemológica na educação brasileira.

A desconstrução de estereótipos e da ideologia do mito da democracia racial, o conhecimento das culturas afro-brasileira e indígena e a inclusão de formas de representação que formem uma visão positiva em relação aos povos indígenas e à população afrodescendente no Brasil são essenciais para a afirmação da identidade e a autoestima desses grupos sociais²⁶¹.

Segundo Tavares e Silva, a situação educacional atual no panorama pedagógico relacionado ao Ensino Religioso no Brasil não se mostra favorável à implementação ou continuação dessa área em escolas públicas²⁶². Porém, os autores, ao estudarem o caso do

²⁵⁸ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso em chave de reflexão antropológica*. Revista Diálogo. São Paulo, v 1, 1995.

²⁵⁹ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

²⁶⁰ CARVALHO, Guilherme; SILVA, Eliane. *As religiões afro-brasileiras na escola*. Revista Ibero-americana de Educação, 2018, vol. 76, núm. 2, p. 51-72.

²⁶¹ CARVALHO, 2018, p. 70.

²⁶² TAVARES; Alexandre; SILVA, Rubens. *Ensino religioso no município de Vila Velha – ES*. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.8, n.7, 2022, p. 50040-50047.

município de Vila Velha, encontraram uma realidade diferente da maior parte do Brasil. Segundo os autores, em 2006 os professores iniciaram a discussão sobre currículos mínimos para a área em questão, considerando que a maioria dos professores estava ingressando na rede, por meio de concurso público. Já no ano seguinte, a ação formativa com esse propósito ganhou mais corpo, contando com a participação de vários setores da Secretaria Municipal de Educação, dos anos iniciais e finais do Setor Pedagógico juntamente com a liderança do setor de Formação Continuada²⁶³. Desta forma, em 2008, o município de Vila Velha publicou a Proposta Curricular em vigor.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Religioso foi novamente reafirmado e reconhecido enquanto área do conhecimento, o que foi diferente da segunda versão²⁶⁴. Desta forma, os municípios tiveram até dezembro de 2017 a missão de reformular seus currículos calcando-se no referido documento e utilizando de processos democráticos para tal finalidade²⁶⁵.

Desta maneira, o município de Vila Velha foi realizando ações formativas, contando com a participação de técnicos da Semed e professores das unidades de ensino, para juntos elaborarem e implementarem a Base Municipal Comum Curricular.

[...] realizaram estudos dos documentos orientadores utilizados até então, como é o caso da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental e da Proposta Pedagógica da Educação. Fizeram formação denominada Dia D, proposta pelo Ministério da Educação, momento em que foi realizada uma discussão sobre o Documento chamado Movimentos Curriculares e, em seguida, os Coordenadores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Formação Continuada iniciaram junto aos professores as ações formativas, estudos e elaboração da 1ª versão da Base Municipal Comum Curricular; que posteriormente, foi encaminhada ao Conselho Municipal de Educação, para parecer, ao mesmo tempo em que uma consulta pública online era realizada²⁶⁶.

No ano de 2019, a Base Municipal Comum Curricular entrou em sua fase final, ou seja, sua última versão. Naquele momento seria realizada a junção dos três documentos, a saber: a primeira versão; os dados da consulta pública e o parecer do Conselho Municipal de Educação. Assim, a Semed pretendia encerrar esse processo ainda em 2019, para iniciar a implementação em 2020, contando com formações continuadas, reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos e adequações dos materiais didáticos. Todavia, segundo Tavares e Silva, o currículo de Ensino Religioso de Vila Velha, proposto em 2019, ainda não foi homologado²⁶⁷.

²⁶³ TAVARES; SILVA, 2022, p. 50040-50047.

²⁶⁴ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

²⁶⁵ BRASIL, 2017.

²⁶⁶ TAVARES; SILVA, 2022, p. 50044.

²⁶⁷ TAVARES; SILVA, 2022, p. 50040-50047.

Desta maneira, nota-se a intenção de elaborar uma base curricular e implementar um currículo por meio de princípios democráticos, principalmente quando se trata do Ensino Religioso, pois visa ao pleno desenvolvimento do ser humano considerando os professores e alunos de diferentes tradições ou denominações religiosas, aqueles que não pertencem a nenhuma delas e os que dizem não professar crença alguma²⁶⁸.

Essa perspectiva leva à uma educação voltada para a diversidade e valorização da vida humana. Desta forma, as questões da diversidade religiosa ultrapassam o aspecto religioso e recaem sobre o âmbito social. Mediante Junqueira, a escola não diz respeito apenas aos interesses das religiões, mas também, se manifesta como uma questão de cidadania; entretanto a sociedade, infelizmente, não assume o fato da característica de pluralismo²⁶⁹.

Neste sentido, Tavares e Silva afirmam que o município de Vila Velha oferta o Ensino Religioso para todos os alunos da rede nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como componente curricular obrigatório para a instituição, uma vez por semana. Sendo que os professores contam com formação continuada uma vez ao mês, totalizando dez encontros anuais. Além disso, os autores afirmam que há um grupo de estudo, por adesão, também com periodicidade mensal; por meio da Secretaria Municipal de Educação (Semed), a partir do planejamento das ações do setor de Formação que atua tendo como parâmetro as unidades temáticas vinculadas à área²⁷⁰.

As políticas educacionais e os programas de formação continuada de educadores/as, implantados no Brasil durante a primeira década do século XXI, têm como finalidade proporcionar o conhecimento e a valorização das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, o reconhecimento da diversidade cultural da sociedade brasileira e a promoção da igualdade racial no espaço escolar. Com a pesquisa foi possível verificar os impactos de tais programas no sentido da inclusão da temática referente às religiões afro-brasileiras na escola

No município de Vila Velha, a proposta curricular para o Ensino Religioso está calcada em princípios como valores éticos, sociais, políticos e religiosos, visando integrar os nossos alunos com seu contexto social, proporcionando uma participação efetiva, por meio de temas transversais que abordem assuntos vividos por eles dando-lhes a oportunidade de questionar, discutir e opinar sobre determinados temas, proporcionando-lhes crescimento pessoal²⁷¹.

A rede municipal de ensino de Vila Velha – ES é uma das redes que mais tem

²⁶⁸ BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis básicas da educação.

²⁶⁹ JUNQUEIRA, Sérgio. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007.

²⁷⁰ TAVARES; SILVA, 2022, p. 50040-50047.

²⁷¹ FERREIRA; JESUS; VIONET, 2017, p. 332-332.

implementado a área do conhecimento do Ensino Religioso na Grande Vitória, haja vista sua política educacional peculiar voltada para tal finalidade, tendo em vista que atende aos alunos na grade de ensino, nos horários regulares de aula, com professores efetivos numa perspectiva de formação permanente.

No município de Vila Velha, o ensino religioso é considerado uma área de conhecimento e faz parte dos chulos oficiais da escola. O ensino religioso é facultativo e a sua abordagem está proposta no parecer Nº. 05/97 do CNE, na perspectiva de uma “história da religião, antropologia cultural, ética religiosa”, procurando manter o caráter científico, o princípio da laicidade e a neutralidade do docente em relação às religiões existentes²⁷².

Neste âmbito, as adequações e atualizações devem seguir os preceitos dos documentos oficiais governamentais nos três níveis da federação: federal, estadual e municipal. No caso do município de Vila Velha, a Semed apresenta em sua Proposta Pedagógica de Educação do Município de Vila Velha e nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha do 1º ao 9º ano orientações sobre a inclusão da disciplina Ensino Religioso nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Unidades Municipais de Ensino Fundamental²⁷³, por mais que o município não tenha um documento orientador acerca do PPP.

Mediante o artigo 28 da Lei municipal nº 5.938 de 2017

A autonomia da gestão administrativa e financeira da escola será assegurada pela administração dos recursos, nos termos de seu projeto político pedagógico – PPP [...], visando a melhoria da eficiência e da eficácia da manutenção das instalações escolares e para qualificar o processo de ensino-aprendizagem²⁷⁴.

Por essa perspectiva, construir um PPP pressupõe conhecimento acerca de seu significado, conceito, caráter político e pedagógico, processos administrativos e financeiros. Para além disso, é necessário discutir e apontar sua finalidade, considerando que constitui um documento da unidade de ensino que a identifica com suas peculiaridades do fazer pedagógico e de seu cotidiano escolar.

A identidade se constrói na articulação, no contexto escolar, pelos segmentos que a compõem, levando-se em conta os valores, as necessidades e exigências dos segmentos. O PPP é um dos pilares que viabiliza uma gestão democrática a partir de princípios e práticas pedagógicas, que definem a identidade institucional, e por meio desse o gestor garante a participação de todos os atores na construção e definição de metas a serem alcançadas.

²⁷² FERREIRA; JESUS; VIONET, 2017, p. 332-332.

²⁷³ ANDRADE, 2020, p. 44-60.

²⁷⁴ *PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA*. Lei nº 5.938 de 29 de novembro de 2017. Disciplina a gestão democrática da educação no sistema municipal de ensino de vila velha e dá outras providências.

Seguido nessa perspectiva, a rede municipal de ensino de Vila Velha busca elaborar seus bases curriculares embasados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), legislações nacionais e municipais. Isso culminou na atual Proposta Curricular, na Proposta Pedagógica e nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular. A primeira versão da Base Municipal Comum Curricular de 2018, encontra-se com a sua 2ª versão aguardando mais um parecer do Conselho Municipal de Educação desde final do segundo semestre de 2019²⁷⁵.

Na Proposta Curricular do Ensino Fundamental da rede municipal de Ensino de Vila Velha – ES o Ensino Religioso constitui-se como área do conhecimento, sendo que a maioria dos professores são efetivos; o que diverge dos demais municípios da Grande Vitória. Que o currículo contempla um novo olhar na tentativa de superar o proselitismo no espaço escolar. Tem como concepção a diversidade nas diferentes expressões religiosas em uma expectativa de conhecimento religioso, contribuindo com o respeito à multiplicidade de religiões, a partir do acesso às diferentes fontes da cultura numa formação integral; reconhecendo o conhecimento religioso como patrimônio da humanidade, colocando a mediação e o diálogo como estratégias de ensino. Atendendo para metodologia pautada no entendimento da complexidade social. As unidades temáticas dizem respeito à vida, ao Sagrado, às diversidades religiosas, valores, virtudes, Ethos, Alteridade, espiritualidades, dentre outro²⁷⁶.

A partir do debate bibliográfico das pesquisas sobre o Ensino Religioso no município de Vila Velha, buscou-se entender, pela visão dos professores, como encontra-se na prática o cenário dessa disciplina. Pela literatura estudada, o município busca promover a educação continuada dos professores. Além disso, os dados indicam que a maior parte dos docentes compõe o quadro de servidores efetivos. Ademais, o Ensino Religioso é ofertado em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede do referido município. Sendo assim, pode-se levantar a hipótese de que o Ensino Religioso em Vila Velha encontra condições propícias para efetivamente contemplar “as unidades temáticas: identidades e alteridades; manifestações religiosas; crenças religiosas e filosofias de vida, trazendo de forma ampla a temática”²⁷⁷.

Desta forma, optou-se pela pesquisa de campo a partir do emprego de questionário enquanto técnica de coleta de dados. Esta metodologia é recorrentemente empregada nas pesquisas que envolvem o levantamento de uma grande quantidade de dados, como também o seu emprego nas pesquisas de cunho qualitativo. Malhotra conceitua pesquisa qualitativa como uma “metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema”²⁷⁸.

²⁷⁵ ANDRADE, 2020, p. 44-60.

²⁷⁶ ANDRADE, 2020, p. 44-60.

²⁷⁷ ANDRADE, 2020, p. 44-60.

²⁷⁸ MALHOTRA, Naresh. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman, 2006.

Ao passo que a pesquisa quantitativa é uma “metodologia que procura quantificar os dados e, geralmente, aplica alguma forma de análise estatística”²⁷⁹. Uma vez e entendida esta complementaridade entre as duas abordagens, é necessário buscar as melhores maneiras de se incorporá-las ao arcabouço da pesquisa. A pesquisa quantitativa poderá ser utilizada quando se parte de objetos de estudo sobre os quais já se possui conhecimentos suficientes sobre o tema. Ao contrário de temas sobre os quais ainda não se tem desenvolvido conhecimento adequado, teórico e conceitual, onde devem ser utilizados os métodos qualitativos, que auxiliam na construção do objeto estudado.

Mediante Gil, o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”²⁸⁰.

Para Gil o questionário possui uma gama de vantagens sobre as demais técnicas de coleta de dados²⁸¹, tais como a possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado via e-mail; ele implica em menores gastos com pessoal, uma vez que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; o questionário garante o anonimato das respostas, tratando-se de professores (servidores), esse é um elemento primordial para encorajá-los a participarem da pesquisa; o questionário não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Cabe destacar que um ponto de extremada relevância, entre os aspectos positivos, está o baixo custo do questionário, já que os seus utilizadores são público que já tem significativas despesas com os estudos e certamente não poderiam arcar com quantias elevadas para desenvolvimento de suas pesquisas. Neste aspecto financeiro, então, o questionário seria um democratizador da pesquisa²⁸².

Ademais, é preciso ter ciência que, em média, 25% dos questionários entregues é devolvido respondido. Esta informação indica que a amostragem da pesquisa precisa ser volumosa, uma vez que menos da metade dos solicitados respondem ao questionário. Por essa razão, o questionário da pesquisa em questão foi enviado para todos os professores regentes da disciplina de Ensino Religioso da rede municipal de Vila Velha.

²⁷⁹ MALHOTRA, 2006.

²⁸⁰ GIL, Antônio. Metodologia da Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2001, p. 128.

²⁸¹ GIL, , 2001, p. 128.

²⁸² CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael; RIBEIRO, Elisa. *A técnica do questionário na pesquisa educacional*. Evidência (Araxá), v.7, 2011, p. 251-266.

Tratando-se de um questionário as perguntas podem ser classificadas em perguntas abertas e em perguntas fechadas.

As perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente. Um dificultador das perguntas abertas é também encontrado no fato de haver liberdade de escrita: o informante terá que ter habilidade de escrita, de formatação e de construção do raciocínio. Já as perguntas fechadas trarão alternativas específicas para que o informante escolha uma delas. Têm como aspecto negativo a limitação das possibilidades de respostas, restringindo, pois, as possibilidades de manifestação do interrogado. Elas poderão ser de múltipla escolha ou apenas dicotômicas (trazendo apenas duas opções, a exemplo de: sim ou não; favorável ou contrário)²⁸³.

Para esta pesquisa, visando estimular o maior número de participantes a responderem, optou-se apenas por perguntas fechadas. Ademais, levou-se em consideração a quantidade de questões. Seguiu-se o postulado de que o pesquisador deve formular questões em número suficiente para ter acesso às respostas para as perguntas formuladas, mas também em número que não seja grande a ponto de desestimular a participação do investigado²⁸⁴. Por essa razão, o questionário formulado contou com sete questões a fim de ser pontal naquilo que desejava-se saber acerca da abordagem dos conteúdos na disciplina de Ensino Religioso.

O questionário foi enviado para 100 professores regentes da disciplina de Ensino Religioso. Obteve-se um retorno de 26 questionários, ou seja, 26% do total de profissionais atuantes na prefeitura de Vila Velha.

O questionário foi composto pelas seguintes perguntas:

- 1- Qual é a sua religião ou crença religiosa?
- 2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula?
- 3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso?
- 4- Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé?
- 5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados?
- 6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos?
- 7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua

²⁸³ CHAER; DINIZ; RIBEIRO. 2011, p. 251-266.

²⁸⁴ CHAER; DINIZ; RIBEIRO. 2011, p. 251-266.

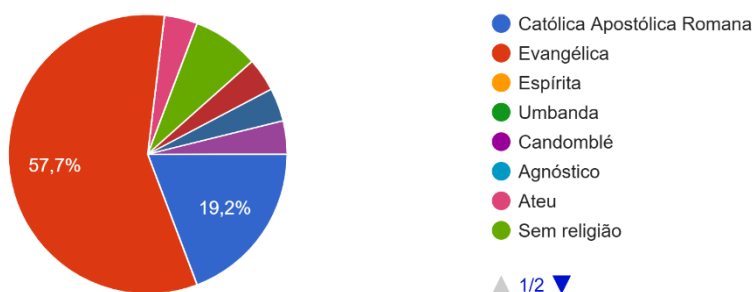
religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso?

Sendo assim, inicialmente perguntou-se qual religião ou crença religiosa o entrevistado se denominava.

Gráfico 1 – A religião ou crença religiosa do professor

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa?

26 respostas



Fonte: O autor, 2024

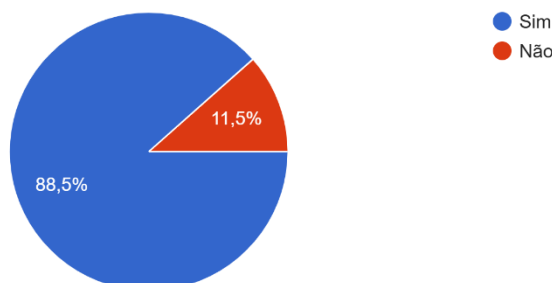
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Mediante o gráfico acima, mais da metade dos professores que responderam se consideram de religião evangélica protestante, seguidos de católicos. Nenhum professor se intitulou como participante de religiões de matriz afro-brasileira.

Gráfico 2 – Formação acadêmica na temática das religiões afro-brasileiras

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro-brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula?

26 respostas



Fonte: O autor, 2024

Os professores, quase que em sua totalidade, afirmaram que tiveram formação específica no que concerne a temática das religiões de matriz afro-brasileira. Este dado leva a pensar que o advento da Lei 10.639/2003, assim como a Lei 11.645/2008, podem ter surtido efeito quanto aos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas nos cursos de formação de professores. Além disso, este dado corrobora informações da literatura que indicam o esforço do município de Vila Velha em promover a formação continuada de professores na área do Ensino Religioso.

Neste ponto cabe mencionar o Projeto Templos e Espaços Sagrados. Conforme explica Selma Rosseto, este tinha por objetivo

[...] analisar e conhecer a diversidade de templos e espaços sagrados em Vila Velha e no Estado do Espírito Santo, oportuniza-se ao professor de Ensino Religioso o conhecimento do lugar sagrado, como forma de superação de preconceitos e intolerância à determinada tradição religiosa, possibilitando conhecer na prática o fenômeno religioso de cada templo religioso existente na Grande Vitória. Sobre o Projeto Templos e Espaços Sagrados, embora tenha se iniciado em 2014, não foram encontrados nos arquivos pesquisados documentos referentes aos encontros do período de 2014 e 2015.²⁸⁵

Ainda sobre a formação continuada aos professores de Vila Velha, Rosseto explica que

O que se observa é que a formação continuada para os professores de Ensino Religioso da rede de Ensino de Vila Velha vem, ao longo do tempo, oferecendo ações formativas com temáticas edificantes para a prática do professor em sala de aula. Assim, este objeto de pesquisa avalia as ações da formação continuada para os professores de Ensino Religioso que são ofertadas pela Semed, frente aos temas relativos às tradições religiosas afro-brasileiras, e de que forma o Setor de Formação Continuada vem articulando e dialogando sobre essas temáticas com os professores, e se eles estão

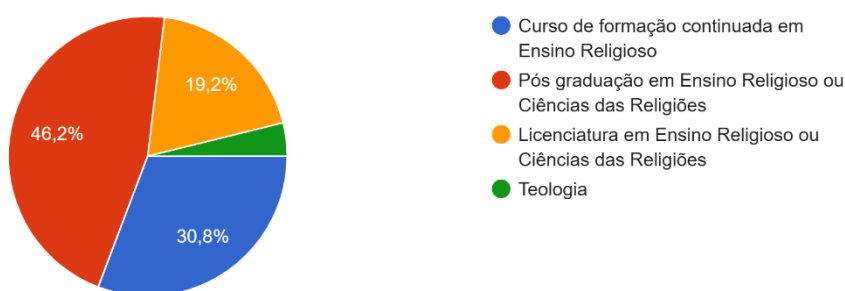
²⁸⁵ ROSSETO, 2014, p. 115.

correlacionados com o desempenho das práticas pedagógicas. Refletiremos se, de fato, essas abordagens na prática possibilitam que alunos tenham uma compreensão positiva e, consequentemente, se há alguma ampliação disso para os seus espaços de socialização. A pesquisa também objetiva mostrar que essas ações positivas promovem a visibilidade das vivências de alunos da rede de Ensino de Vila Velha e, a partir daí, suscitam a cultura da tolerância²⁸⁶.

Gráfico 3 – Habilitação do professor em Ensino Religioso

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso?

26 respostas



PPGPR
Fonte: O autor, 2024
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Pelos dados acima, observa-se que a maior parte dos professores que atuam na área de Ensino Religioso adquiriram sua habilitação para tal disciplina a partir de cursos de especialização. Sendo assim, são docentes que inicialmente cursaram alguma graduação em licenciatura e buscaram especializar-se na área de Ensino Religioso ou Ciências da Religião. Em seguida, aparecem os cursos de formação continuada como viés de cancelar o professor a ministrar a referida disciplina.

Observa-se também, uma crescente de profissionais os quais são oriundos da licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências da Religiões, o que mostra que há profissionais interessados especificamente nesta área e que realizaram seu curso inicial focado justamente neste campo. Levanta-se então a questão de que a disciplina de Ensino Religioso vem deixando de ser algo adjacente para se tornar protagonista, ou seja, há profissionais se formando de maneira a atuarem especificamente com essa disciplina e não tê-la apenas como um complemento de carga horária de trabalho ou como segunda opção de trabalho.

²⁸⁶ ROSSETO, 2014, p. 116.

Cabe explicar que no Brasil, a área de conhecimento Ciências da Religião já ultrapassou o estágio da construção, ou seja, ela avançou a fase da legitimação no Campo das Humanidades e caminha cada vez mais de forma consolidada. A relação dos estudos de religião se coloca com um importante campo que tem contribuído para o processo de consolidação das Ciências da Religião no setor da Educação.

De tal maneira que a Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018 visou instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião. Deixando claro em seu Art. 2º que o curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica²⁸⁷. Desta maneira, para ministrar a disciplina de Ensino Religioso, o profissional passa a ser obrigatoriamente licenciado em Ciências da Religião.

A referida legislação ainda diz que

Parágrafo Único - Para além da docência, o licenciado em Ciências da Religião poderá atuar como pesquisador, consultor e assessor em espaços não formais de ensino, em instituições públicas e privadas, organizações não governamentais e entidades confessionais²⁸⁸.

Importa ainda frisar os artigos que trazem sobre os prazos para a vigência da referida legislação, uma vez que isso implica diretamente na docência da disciplina de Ensino Religioso.

Art. 10. Pelo prazo de 8 (oito) anos, a contar da publicação destas DCN, a habilitação para a docência do Ensino Religioso para graduados não licenciados reger-se-á pelo disposto no artigo 14 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.
Art. 11. Pelo prazo de 8 (oito) anos, a contar da publicação destas DCN, a habilitação para a docência do Ensino Religioso para portadores de outras licenciaturas reger-se-á pelo disposto no artigo 15 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015²⁸⁹.

Inicialmente, a Teologia e as Ciências da Religião no Brasil foram classificadas como Sub-áreas da Filosofia. Somente em 2017, foram emancipadas da Filosofia e ganharam lugar próprio na árvore dos saberes do CNPq/CAPES, sob a classificação de Área 44 –Ciências da Religião e Teologia. Desta forma, mediante a classificação do CNPq/CAPES, a Ciências da Religião é uma Área de conhecimento caracterizada por ter um objeto específico, isto é, o fenômeno religioso, a partir de um quadro teórico e um conjunto de aportes metodológicos multi/transdisciplinar²⁹⁰.

²⁸⁷ BRASIL. *Resolução nº 5*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. 2018

²⁸⁸ BRASIL, 2018.

²⁸⁹ BRASIL, 2018.

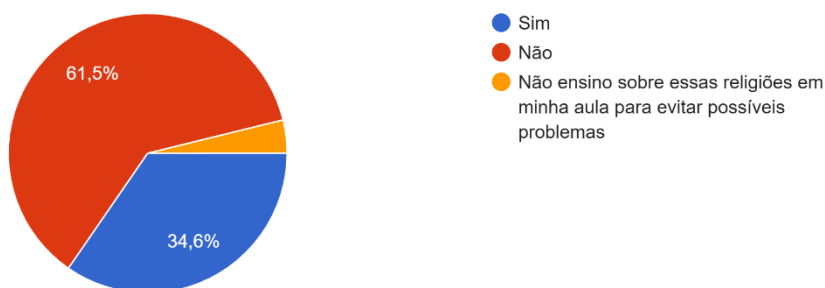
²⁹⁰ RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. Horizonte, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, 2020, p.77-105.

Por esse prisma, o Ensino Religioso passou a ser visto como uma das oito sub-áreas das Ciências da Religião já que se constitui como uma forma de aplicação das Ciências da Religião; logo, Ciências da Religião Aplicada²⁹¹.

Gráfico 4 – O professor e os possíveis problemas em trabalhar as religiões de matriz afro-brasileira

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé?

26 respostas



Fonte: O autor, 2024

Segundo os entrevistados, mais da metade afirmaram não ter problemas em trabalhar com a temática das religiões afro-brasileiras, como candomblé e umbanda, em suas aulas de Ensino Religioso. Situação diferente da encontrada por Carvalho e Silva, os quais relataram que os professores entrevistados em sua pesquisa mostraram desinteresse pelas religiões afro-brasileiras. Tal postura dos docentes acabou refletindo na invisibilidade e no silêncio quando o assunto tratado diz respeito a manifestações religiosas de matriz africana, no ensino da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte (RN), local da referida pesquisa.

Da mesma forma que Amurabi Oliveira²⁹², discorre sobre a pesquisa de Rachel Bakke²⁹³ a qual aponta que os livros paradidáticos que realizam um tratamento mais detalhado acerca do universo das religiões afro-brasileiras são exatamente os menos utilizados em sala de aula pelos professores. Na pesquisa de campo de Bakke, ela constatou que quando os professores se propunham a discutir em maior profundidade estas questões relacionadas à temática, houve

²⁹¹ RODRIGUES, 2020, p.77-105.

²⁹² OLIVEIRA, 2014, p. 171-188.

²⁹³ BAKKE, Rachel R. B. *Na escola com os orixá: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.*

protestos por parte de alguns alunos. Situação não relatada pelos professores da rede de Vila Velha.

Utilizar essa temática na escola é trazer a luz do conhecimento hábitos sociais de nosso cotidiano que nos foram ensinados por nossos ancestrais, naturalizados por nós a ponto de não nos questionarmos como adquirimos tais comportamentos, ou por que usamos, comemos, bebemos tais coisas. Ao implantar a Lei 10.639/03 nas escolas estamos recuperando o valor social do povo e da cultura afro, e, por conseguinte trabalhando o preconceito racial, e o mais importante, reconhecendo nossa negritude genotípica, fenotípica e cultural.

O que não é compreensível é saber que nossa cidade é uma das que mais possuem afro-descendentes em nossa região, e mesmo assim, ainda temos escolas que recusam trabalhar com a Lei 10.639/03. Não faz sentido essa recusa, indiretamente é o mesmo que recusar a si próprio, o viés mais provável para essa recusa é preconceito racial, entretanto, seria preconceito contra a própria origem, seria a rejeição de nossas matrizes genéticas e culturais

Pode-se atribuir este dado justamente a estrutura fornecida pela rede de educação municipal de Vila Velha que, conforme a bibliografia, busca desenvolver ações que priorizem a diversidade religiosa.

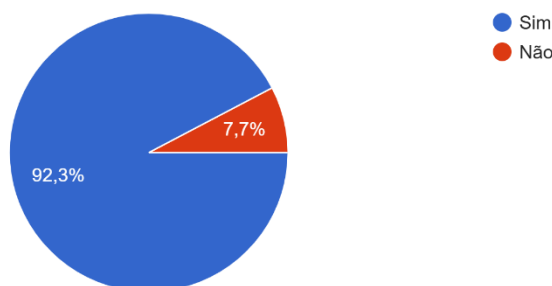
O currículo escolar voltado para ensino religioso no município de Vila Velha, em sua proposta pedagógica preconiza desde 2008, o respeito pela diversidade religiosa, cultural e social uma vez que se concebe o educando como um ser singular que se constitui de suas experiências e saberes acumulados a partir dos seus ambientes de convivência²⁹⁴.

²⁹⁴ FERREIRA, Gilson. M.; JESUS, Hélder; VIONET, Roseliene. Legislação do Ensino Religioso na escola: currículo em Vila Velha. Unitas: Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões, v. 5, p. 352.

Gráfico 5 – Os conteúdos sobre religião afro-brasileira nos cursos de formação continuada oferecidos pela secretaria de educação municipal de Vila Velha.

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados?

26 respostas



Fonte: O autor, 2024

Os professores foram quase unânimes em afirmar que os cursos ofertados pela Semed abordam sobre a religiosidade do candomblé e da umbanda. Estes dados corroboram o pensamento de Tavares e Silva ao dizerem que

[...] a escola já não pode considerar a área do conhecimento do Ensino Religioso como uma simples informação sobre determinada religião ou grupo religioso; nem a considerar como catequese, a exemplo do período colonial e imperial; ou, ainda, orientá-lo pelos princípios de um regime legalista, como se verificou, por longo tempo, no período republicano²⁹⁵.

Observa-se que a educação continuada é um importante instrumento no processo de fomento do trabalho docente com os conteúdos voltados à religiosidade afro-brasileira. Carvalho e Silva explicam que

[...] as representações de professores/as que realizaram cursos de formação continuada na modalidade de EAD destacam a importância do conhecimento da diversidade cultural para o respeito à alteridade e a promoção da igualdade racial no espaço escolar. Inclusive os/as profissionais da educação básica que tiveram contato com conteúdos sobre as relações étnico-raciais passaram a trabalhar com a temática das religiões afro-brasileiras nos conteúdos em sala de aula²⁹⁶.

Nota-se que, no caso de Vila Velha, para além do que consta na lei ou mesmo em uma proposta curricular, a problemática sobre as diferenças e sobre as questões religiosas vem sendo implementada na escola pela sensibilização e pelo conhecimento das unidades temáticas pelos

²⁹⁵ TAVARES; 2022, p. 50046.

²⁹⁶ CARVALHO; SILVA, 2018, p. 70.

docentes. Ocorre que o proposto pela Base Nacional Comum Curricular juntamente com a Base Municipal Comum Curricular do referido município são colocados em prática a partir dos processos formativos e da proposta de efetivação dos currículos nas unidades de ensino por meio do protagonismo da comunidade escolar, na elaboração e implementação dos PPP²⁹⁷.

Selma Rosseto destaca a iniciativa do Projeto Templos e Espaços Sagrados.

O Projeto Templos e Espaços Sagrados teve início no 2º semestre de 2014,50 diante da dificuldade de muitos professores neopentecostais não aceitarem estudar e ensinar outras vertentes religiosas nas escolas. O projeto se fez necessário quando o professor formador iniciou um diálogo/estudo sobre a diversidade religiosa, e, a partir daí, foram propostas pelo grupo visitas aos templos e espaços sagrados com o intuito de ir além do conhecimento sobre religiosidades, oportunizando aprofundar sobre o fenômeno religioso de cada templo e conhecer de perto a sua ritualística, os textos sagrados e os símbolos, entre outros aspectos. A partir de 2016, houve a mudança do professor formador de Ensino Religioso, e Sônia Maria Dias assumiu o papel de formadora, dando continuidade ao projeto até 2018. Assim, desde 2014, o projeto tem sido oferecido pela formação continuada para os professores de Ensino Religioso da Prefeitura Municipal de Vila Velha, com visitas técnicas aos templos e espaços sagrados existentes em Vila Velha ou em outros municípios²⁹⁸.

Oliveira resume essa questão quando diz que

Como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira deve envolver toda a Educação Básica e todas as disciplinas – ainda que a lei dê uma especial atenção para Educação Artística, Literatura e História Brasileiras –, mostra-se urgente que os professores atuantes nesse nível de ensino tenham formação para tanto, inicial e continuada, e no caso específico de professores de Ensino Religioso, acredito ser necessário haver uma formação específica, que envolva não apenas conhecimento acerca das mitologias e simbologias do universo religioso dos cultos afro-brasileiros, como também das formas de abordar a questão em salas de aula cada vez mais plurais em termos culturais²⁹⁹.

No que se refere a aceitação por parte dos alunos quanto ao ensino dos conteúdos das religiões afro-brasileira, os dados coletados a partir da pergunta 4 do questionário apontam que mais de 60% dos alunos são receptivos à tais conteúdos, sendo que pouco menos de 40% não se mostram tão favoráveis à essa abordagem. Neste ponto é preciso considerar que o município de Vila Velha apresenta uma notória diversidade cultural religiosa, com templos e espaços religiosos que demonstra a multiplicidade de construções religiosas dos mais variados tempos, inclusive no período de colonização, como por exemplo a Igreja de Nossa Senhora do Rosário. Neste sentido

²⁹⁷ TAVARES; SILVA, 2022, p. 50046.

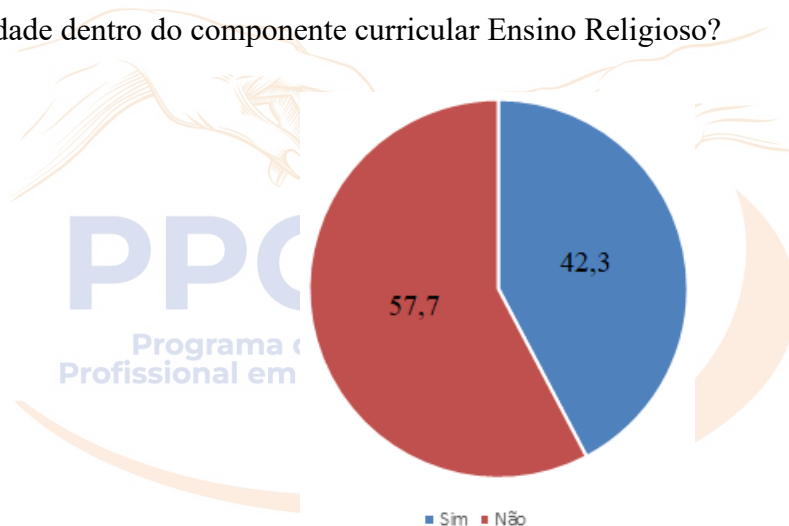
²⁹⁸ ROSSETO, Selma Correia. *Ensino Religioso e as tradições religiosas afro-brasileiras na formação continuada de professores no município de Vila Velha (ES): análise e perspectivas dialógicas*. 2023. 340f. Tese (Doutorado em Ciências das Religiões). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, 2023, p.113-114.

²⁹⁹ OLIVEIRA, 2014, p. 184.

A concepção de currículo na Proposta Curricular do Ensino Fundamental da rede municipal de Ensino de Vila Velha – ES, na área do Ensino Religioso reconhece a cultura como prática social, em uma mesma perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ao mesmo tempo em que apresenta um currículo como fruto da disputa de poder, pois corresponde a uma seleção e produção de saberes, de campos conflituosos de produção de cultura, de embates e debates, de concepção de conhecimento e de aprendizagem³⁰⁰.

Quando perguntados se a gestão da escola na qual atuam estimula o trabalho sobre a cultura e a religiosidade afro-brasileira dentro do currículo de Ensino Religioso, os professores surpreendentemente afirmaram em 57,7% que não. Apenas 42,3% informaram que os gestores incentivam a abordagem da referida temática, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 6 – A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso?



Fonte: O autor, 2024

Esta informação faz levantar algumas discussões. Uma vez que os professores afirmaram que não encontram problemas em trabalhar a temática da religiosidade afro-brasileira em sala de aula e informa que os cursos de educação continuada ofertados pela Semed abarcam essa temática o que os docentes então estariam esperando da gestão escolar como forma de estímulo para trabalharem a temática nas aulas de Ensino Religioso? Entende-se que o currículo aplicado em Vila Velha, assim como as demais ações formativas contribuem para a efetivação do ensino da religiosidade de matriz africana e afro-brasileira em sala de aula, de

³⁰⁰ ANDRADE, p. 54.

modo que os professores vêm trabalhando tais conteúdos nas aulas de Ensino Religioso, mas será que estes mesmos docentes sentem falta de um suporte ou mesmo apoio no âmbito do micro espaço, ou seja, no cotidiano do trabalho pedagógico escolar?

No que se refere ao papel dos gestores da educação, Eliete Silva e Aparecida Fonseca afirmam que

os gestores da educação devem desenvolver seus trabalhos pautados na máxima de educar para os direitos humanos⁶, esses são universais e fundamentados no respeito às diversidades e na garantia da equidade social. Portanto, os gestores ao se manterem atentos aos direitos humanos estão transpondo da consciência individual para a consciência coletiva, o respeito aos direitos humanos e, concomitantemente cunhando as circunstâncias primordiais para o respeito às diversidades culturais, étnicas, fenotípicas/genotípicas, gêneros, entre outras³⁰¹.

Desta forma, entende-se que os gestores precisam estar atentos às possíveis situações tensas voltadas às relações étnico-raciais que podem aparecer no cotidiano escolar. Ocorre que é na escola que os cidadãos são moldados para a vida social, ou seja, este é um espaço no qual devem ser ensinadas a igualdade de direitos e de dignidade e direitos. O respeito à diversidade e a equidade social deve ser o norte para as diretrizes curriculares das escolas. Por esse motivo, os gestores que instituem as políticas administrativas e curriculares precisam ter a capacidade de desenvolver em suas instituições projetos que objetivam conhecer a comunidade que a circunda, respeitando e valorizando as características sociais e culturais dessa comunidade³⁰².

Ivani Andrade *et al* assegura que

Percebe-se que na Base Municipal Comum Curricular de Vila Velha – ES o Ensino Religioso encontra-se como área do conhecimento, mas fez a mesma correspondência das áreas da BNCC, o que poderia ter sido ampliado diante da história do município e da diversidade religiosa e de templos nas cinco regiões administrativas do território. Que a discussão curricular, a Proposta Pedagógica e a Base Municipal Comum Curricular vislumbram concepções voltadas para mediação pedagógica, relação dialógica e respeito aos direitos humanos, tendo em vista que o Ensino Religioso na escola tem possibilitado a construção da paz e promoção da cidadania por meio de suas unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular e Base Municipal Comum Curricular³⁰³.

Por meio da análise dos dados do questionário aplicado, pode-se entender que o ambiente escolar precisa estar atendo ao respeito à diversidade cultural dos indivíduos envolvidos.

³⁰¹ SILVA, Eliete; FONSECA, Aparecida. O papel dos gestores no desenvolvimento e implementação da lei 10.639/03 no interior dos espaços escolares. RODRIGUES FILHO, Guimes; MARTINS, Vânia; NASCIMENTO, João. Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil. Uberlândia: Editora Gráfica Lops, 2012, p. 45.

³⁰² SILVA; FONSECA, 2012, p. 41-58

³⁰³ ANDRADE, 2020, p. 57.

Desse modo, a figura do gestor como mediador e articulador, com habilidades para dialogar com a equipe pedagógica e introduzir simultaneamente ao ensino conteudista o ensino cultural, cidadão, democrático e humanístico, permitindo a abertura e acesso ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na escola é indispensável, pois ele tem acesso a toda a equipe no cotidiano escolar³⁰⁴.

O estudo longe de apresentar qualquer conclusão taxativa busca evidenciar que a disciplina de Ensino Religioso, em Vila Velha, coloca-se como componente obrigatório no currículo da escola e, a partir disso, gera uma reflexão necessária para a formação do ser humano a partir das perspectivas e desafios existentes no cotidiano escolar atualmente.

As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas acerca da questão do Ensino Religioso e as Religiões Afro-Brasileiras tendem a confluir para o reconhecimento dos avanços normativos e práticos que têm se instaurado no Brasil, todavia, também apontam para a persistência de um cenário de intolerância religiosa, racismo, e proselitismo no ensino desta disciplina³⁰⁵.

O relatado por Oliveira tende a se distanciar da realidade presente nas escolas municipais de Vila Velha. Por mais que nenhum professor tenha se considerado praticante de religiões de matriz afro-brasileira, a temática é por eles abordada. Além disso, os mesmos não encontram resistência de grande parte dos alunos quanto aos conteúdos em questão. Por esse motivo, acredita-se que a contribuição da disciplina de Ensino Religioso venha ser uma possibilidade de minimização dos problemas existentes no ambiente escolar, de maneira a contribuir para uma educação solidamente com base nos direitos humanos.

Há uma possibilidade de se pensar um movimento de mão dupla entre o Ensino Religioso e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, pois, de um lado, ao incorporar essa discussão, abre-se a possibilidade de um rompimento real com o proselitismo no Ensino Religioso, por outro, deve-se reconhecer este como um espaço indispensável para se pensar a problematização das relações étnico-raciais no país³⁰⁶.

Uma vez que a disciplina de Ensino Religioso não se apegue a nenhum cunho doutrinário, ela promove junto aos alunos o conhecimento capaz de contribuir com a formação ética, o respeito a diversidade e a valorização da cultura e da sociedade brasileira, de maneira a reduzir ações preconceituosas e de discriminação.

³⁰⁴ SILVA; FONSECA 2012, p. 49.

³⁰⁵ OLIVEIRA, 2014, p. 184.

³⁰⁶ OLIVEIRA, 2014, p. 184.

CONCLUSÃO

Longe de uma conclusão definitiva, essa dissertação finaliza trazendo inquietações e mostrando a necessidade de se continuarem os estudos sobre o ensino da religiosidade afro-brasileira na disciplina de Ensino Religioso. Por meio desta pesquisa percebeu-se que o Ensino Religioso sempre esteve presente na sociedade brasileira. Desde a chegada dos primeiros jesuítas à América Colonial Portuguesa, a doutrinação religiosa fez-se presente na sociedade. Entende-se que o avançar da legislação educacional contribuiu para um ensino voltado a pluralidade e a diversidade religiosa.

O Ensino Religioso se coloca como uma disciplina voltada à contribuir com os valores dos sujeitos, de maneira a fomentar a criticidade social, assim como o respeito à diversidade religiosa que tanto se faz presente na história da formação do Brasil. A partir das orientações legislativas educacionais, nota-se que o Estado caminha em prol do ensino voltado à diversidade e, isso se reflete nas práticas pedagógicas no Ensino Religioso. Corrobora-se com Oliveira quando diz que “a escola também é um locus privilegiado para a superação do preconceito étnico-racial e da intolerância religiosa, ainda que deva ser considerado para tanto os limites estruturais”³⁰⁷.

A pesquisa de campo constatou que os professores da rede municipal de Vila Velha, estão dispostos à trabalhar os conteúdos relacionados à religiosidade afro-brasileira e que os alunos mostram-se abertos à tal temática. Ademais, a análise dos dados indica que a rede segue os preceitos legislativos e fomenta espaços de formação continuada visando incentivar as práticas pedagógicas voltadas as questões da religiosidade afro-brasileira. De toda maneira, os dados apontam para a necessidade da gestão escolar, ou seja, pedagogos e diretores, contribuírem com os docentes no que tange ao ensino dos conteúdos voltados à religiosidade, história e cultura afro-brasileira.

Desta maneira, esta pesquisa indica a necessidade de estudos que tomem outras localidades como objeto de análise a fim de entender como a legislação sobre o Ensino Religioso vem sendo aplicado no cotidiano escolar, especialmente nas práticas pedagógicas desta disciplina de maneira a contribuir com os conteúdos voltados à religiosidade afro-brasileira.

³⁰⁷ OLIVEIRA, Amurabi. A Vez das Religiões Afro-Brasileiras no Ensino Religioso? As possibilidades e limites abertos pela Lei nº 10.639/03. Numen: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, 2014, p. 182.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ivani *et al.* *Currículo do Ensino Religioso da rede municipal de ensino de Vila Velha* - ES. Último andar: PUC-SP, v. 23, 2020, p. 44-60.
- AQUINO JUNIOR, Francisco de. Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja do Brasil 2019-2023. *Perspectiva teológica*, v. 51, p. 539-554, 2019
- ARAGÃO, Gilbraz.; SOUZA, Mailson. *Transdisciplinaridade, o campo das ciências da religião e sua aplicação ao ensino religioso*. *Estudos Teológicos*, v. 58, n. 1, 2018, p. 51.
- BARBOSA NETO, Manoel. A importância do Ensino Religioso para a efetivação da Lei 10.639/03 e para o combate à intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras. *Diversidade Religiosa*, v. 7, p. 141-162, 2017
- BASTIDE, Roger. *O candomblé da Bahia: (rito nagô)*. São Paulo: Ed. Nacional, 1960.
- BITTENCOURT, Marcelo. *História, memória e luta: possibilidades e dificuldades*. In: CAMPOS, Adriana; SILVA, Gilvan. *Da África ao Brasil: itinerários da cultura negra*. Vitória: Flor e cultura, 2007, p. 227-254.
- BOTELHO, Denise. *Relações raciais na escola: currículo, livro didático e alternativas de ensino*. In: CAMPOS, Adriana; SILVA, Gilvan. *A escola e suas cores: cidadania, educação e relações étnicorraciais*. Vitória: GM, 2011, p. 27-42
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*, 2019.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. *Constituição (1824)*. Lex: Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. *Lei n.º 9.475/97, de 22 de julho de 1997*. Nova redação atribuída ao Artigo 33 da Lei n.º 9.394/96, que estabelece Diretrizes de Base da Educação Nacional. In *Diário Oficial União*, Brasília, Congresso Nacional, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Religioso*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, 2004.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 5. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. 2018.

CAMPOS, Adriana. *A África e seus impérios medievais*. In: CAMPOS, Adriana; SILVA, Gilvan. *Da África ao Brasil: itinerários da cultura negra*. Vitória: Flor e cultura, 2007, p.43-66

CAMPOS, Adriana. *Negreiros: o luxo que vem do Oriente*. In: CAMPOS, Adriana Pereira et al. (Org.). *Impérios e suas matrizes políticas e culturais*. Vitória/ES: Flor& Cultura, 2008, p. 144-154

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

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 161, p. 802-820, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012

CARDOSO, Marcos. *Breve trajetória do ensino religioso no Brasil*. Revista Unitas, Vitória, v. 5, n. 2, p. 223-239, 2017

CARVALHO, Enaile. *Política e economia mercantil nas terras do Espírito Santo (1790 a 1821)*. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

CARVALHO, Ricardo. *Ensino Religioso no currículo escolar: entre a legislação e a perspectiva de professores de escola pública*. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) Universidade de Taubaté, 2020.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adeir. Entre fechamentos e aberturas: o Ensino Religioso no currículo escolar. In: POZZER, Adeir et al (orgs.). *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

CECHETTI, Elcio. *A laicização do ensino no Brasil (1889-1934)*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2016, p.173.

CECHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir. *O Ensino Religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas*. Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 38, n. 2, 2016, p. 131-141.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael; RIBEIRO, Elisa. *A técnica do questionário na pesquisa educacional*. Evidência (Araxá), v.7, 2011, p. 251-266.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez, 2013.

CONCEIÇÃO, Maria. *Africanidades e escolarização do conhecimento histórico: um olhar sobre os materiais didáticos de História*. In: CAMPOS, Adriana; SILVA, Gilvan. *A escola e suas cores: cidadania, educação e relações étnicorraciais*. Vitória: GM, 2011, p. 43-60.

CONDE, Bruno. *Tempo de mudanças: os jesuítas e a economia colonial do Espírito Santo (1750-1800)*. Vitória, ES: Edifes, 2023.

COSTA E SILVA, Alberto. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

COSTA E SILVA, Alberto. *A Manilha e o Libambo: A África e a escravidão de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2002.

COSTA, Matheus. *Diretrizes curriculares nacionais do ensino religioso: uma proposta fundamentada na ciência da religião*. In: Ciências Sociales y Religión. Ciências Sociais e Religião, Porto Alegre, ano 17, n. 23, 2015, p. 51-59.

CURY, Carlos. *Ensino religioso: retrato histórico de uma polêmica*. In: CARVALHO, C. H.; GONÇALVES NETO, W. (Orgs.). *Estado, Igreja e Educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX*. Campinas: Alínea, 2010. p. 11-50.

DEL PRIORE, Mary. *Esquecidos por Deus: monstros no mundo europeu e ibero-americano (séculos XVI-XVIII)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DINIZ, D.; CARRIÃO, V. *Ensino religioso nas escolas públicas*. In: DINIZ, D.; LIONÇO, T.; CARRIÃO, V. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília, DF: Unesco/Letras Livres, 2010. p. 37-61.

DUTRA, Robson. *A África contemporânea: impasses e reflexões*. In: CAMPOS, Adriana; SILVA, Gilvan. *A escravidão atlântica: do domínio sobre a África aos movimentos abolicionistas*. Vitória: GM, 2011, p. 91-106.

ERN, Edel.; AIRES, Joanez. *Contribuições da história das disciplinas escolares para a história do ensino de ciências*. Educação e Realidade, n. 32, 2007, p. 91-108.

ESPÍRITO SANTO (Estado). *Secretaria de Estado de Cultura. Conselho Estadual de Cultura. Arquitetura. Patrimônio cultural do Espírito Santo*. Vitória: SECULT, 2009.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2009.

FERREIRA JR., Amarílio. *História da educação brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos: EDUFScar, 2010.

FERREIRA JR., Amarílio.; BITTAR, Marisa. *Pluralidade linguística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 86, 2004, p. 174.

FERREIRA, Gilson. M.; JESUS, Hélder; VIONET, Roseliene. *Legislação do Ensino Religioso na escola: currículo em Vila Velha*. Unitas: Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões, v. 5, p. 316-332-332, 2017.

FERRETTI, Sérgio. *Repensando o sincretismo*. São Paulo: Edusp; Arché Editora, 2013.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso em chave de reflexão antropológica*. Revista Diálogo. São Paulo, v 1, 1995.

FIM, Minieli. *Atividade portuária e processos territoriais: uma abordagem urbanística*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação Arquitetura e Urbanismo, UFES. Vitória, 2015.

FLORENTINO, Manolo. *Aspecto sociodemográficos da presença dos escravizados moçambicanos no Rio de Janeiro, c.1790-c.1850*. In: FRAGOSO, J.; FLORENTINO, M; JUCÁ, A; CAMPOS, A. (Org.). *Nas rotas do Império: Eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português*. Vitória: Edufes, 2006, p. 193-244

FLORENTINO, Manolo. *Um comércio negreiro singular: tráfico e traficante de africanos no Rio de Janeiro, 1790-1830*. In: Liberato, Carlos; Candico, Mariana; Lovejoy, Paul; La France, Renee Souleymane. (Org.). *Laços atlânticos: África e africanos durante a era do comércio atlântico de escravizados*. 1ed.Luanda: Museu Nacional da Escravatura, 2016, v. 1, p. 105-132.

FONAPER. Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Religioso. São Paulo, Mundo Mirim, 2009.

FRAGOSO, João; GOUVÊA, Mária de Fátima. *Nas rotas da governação portuguesa: Rio de Janeiro e Costa da Mina, séculos XVII e XVIII*. In: FRAGOSO, J.; FLORENTINO, M; JUCÁ, A; CAMPOS, A. (Org.). *Nas rotas do Império: Eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português*. Vitória: Edufes, 2006, p. 25-72

GEERTZ, Cliford. *Observando do Islã*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GIL, Antônio. *Metodologia da Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2001.

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

GOMES. André Curty. *Análise histórico-constitucional da laicidade no Brasil*. Revista Direitos Culturais, Santo Ângelo, v. 16, n. 38, p. 175- 196, 2021, p. 175-196.

GONZALEZ, Keila; CARVALHO, Leonardo. *A trajetória histórica do ensino religioso na escola pública brasileira: discussões sobre as atuais configurações do ensino religioso no país*. Anais Sciencult – Simpósio Científico-Cultural, v. 6, n. 11, Paranaíba, p. 1-14, 2015, p. 05.

GRALHA, Julio. *Egito, Kush e Axum: reinos africanos esquecidos e lembrados*. In: Gilvan. *Os reinos africanos na antiguidade e Idade Média: uma história para ser (re)contada*. Vitória: GM, 2011, p. 23-40.

Grinberg, Keila. *Escravidão e cidadania no Brasil*. In: Carolina Vianna Dantas; Hebe Mattos; Martha Abreu. (Org.). *O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história*. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, v. 1, p. 63-72

HALL, Stuart. *Identidades culturais no pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997, p. 8

IBGE. *Censo de 2022*.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. *Projeto Especial Cidades de Porte Médio - Subprojeto AUV componente B.31: Elaboração de estudos da bacia do rio Aribiri*. Volume VI: Uso do Solo - Estudos Preliminares. Abril/1983.

JENSEN, Tina Gudrun. *Discursos sobre as religiões afro-brasileiras: da desafrikanização para a reafricanização*. Revista de Estudos da Religião nº 1, 2001.p. 2.

JESUS, Aloiza. *De porta adentro a porta afora: trabalho escravo nas freguesias do Espírito Santo (1850-1871)*. Dissertação de mestrado. PPGHIS-UFES, 2009.

JUNQUEIRA, Sérgio. *Laicidade aplicada para o Ensino Religioso no contexto brasileiro*. In: Fabio Lanza; Ilídio Fernando; Lucas Luís Jesus da Sukva; Luís Gutavo Patrocínio; Vinicius dos Santos Moreno Bustos; Marcos Vinicius de Freitas Reis. (Org.). *Educação, laicidade e a disciplina de Ensino Religioso*. Rio Branco: Nepan, 2023, v. 9, p. 72-86.

JUNQUEIRA, Sérgio. *A construção histórica entre o Ensino Religioso e as Ciências da Religião no cenário brasileiro*. In: Pedro A. Ribeiro de Oliveira; Geraldo de Mori. (Org.). *Religião e Educação para a cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2011, v. 1, p. 169-188

JUNQUEIRA, Sérgio. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAGO, Rafaela. *Crioulos e africanos na Província do Espírito Santo: uma região de contrastes*. In: Adriana Pereira Campos; Gilvan Ventura da Silva; Kátia Sausen da Motta. (Org.). *O espelho negro de uma nação: a África e sua importância na formação do Brasil*. Vitória: EDUFES, 2019, v. 1, p. 159-190.

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

LITTIG, Eliane. *Bem-me-quer, Malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular*. Revista Pistis & Práxis: teologia e pastoral, v. 13, 2021, p. 465.

LOVEJOY, Paul. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MACAGNO, Lorenzo. *Outros muçulmanos: Islão e narrativas coloniais*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006

MALHOTRA, Naresh. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa social*. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991, p. 154.

MANZINI, E.J. *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada*. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MARIANO, Ricardo. *Efeitos da secularização do Estado, do pluralismo e do mercado religioso sobre as igrejas pentecostais*. Civitas: Revista de Ciências Sociais (Impresso), Porto Alegre, v. 3, n.1, 2003, p. 116.

MARIANO, Ricardo. *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*. São Paulo, Edições Loyola, 2014, p. 14-15.

MARZANO, Andrea. *A presença mulçumana na África*. In: CAMPOS, Adriana; SILVA, Gilvan. *Os reinos africanos na antiguidade e Idade Média: uma história para ser (re)contada*. Vitória: GM, 2011, p. 89-114.

MENDONÇA, Marcos. *A modernização do atraso: os fundamentos da urbanização de Vitória-1889-1930*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFES. Vitória, 2014, p.84.

MERLO, Patrícia. *África contemporânea: algumas reflexões sobre os discursos*. In: CAMPOS, Adriana; SILVA, Gilvan. *Da África ao Brasil: itinerários da cultura negra*. Vitória: Flor e Cultura, 2007, p.207-226.

MORBECK, Rafael. *A Partilha da África de acordo com a Historiografia Africana*. In: XVII Encontro Regional de História (Anpuh-PR). *O Futuro do Futuro do Ensino de História? II Encontro do ProfHistória*. UEM e XXIV Semana de História, DHI/UEM, 2020, Maringá. Anais Eletrônicos, 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOURA, Glória. O direito à diferença. in: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 69.

OLIVA, Anderson. *A África como berço da humanidade: o debate sobre a anterioridade africana e seus reflexos nos livros didáticos brasileiros*. In: CAMPOS, Adriana; SILVA, Gilva. *Os reinos africanos na antiguidade e Idade Média: uma história para ser (re)contada*. Vitória: GM, 2011, p. 7-22

OLIVEIRA, Aurenéia; SILVA, Graziella. Discurso docente e comunidade escolar: lei 10.639/2003 e religiões afro-brasileiras. *Interações: Cultura e Comunidade* (Online), v. 17, p. 54-73, 2022.

OLIVEIRA, Gabriel. *Padroado régio e Regalismo nos primórdios do Estado Nacional brasileiro (1820-1824)*. Passagens: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica, v. 9, 2017, p. 79.

PANTOJA, Selma. *Angola até as vésperas da independência do Brasil*. In: CAMPOS, Adriana; SILVA, Gilvan. *Da África ao Brasil: itinerários da cultura negra*. Vitória: Flor e Cultura, 2007, p. 67-100.

PASSOS, João. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo, SP: Paulinas, 2007.

PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. *Civitas – Revista de Ciências Sociais* v. 3, nº 1, jun. 2003, p. 16.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. *Lei nº 5.938 de 29 de novembro de 2017*. Disciplina a gestão democrática da educação no sistema municipal de ensino de vila velha e dá outras providências.

RIBEIRO, Alexandre. *Conexões mercantis do rei de Onim em meados do século XIX*. In: Alexandre Vieira Ribeiro; Alexsander Gebara. (Org.). *Estudos africanos: múltiplas abordagens*. 1ed.Niterói: Eduff, 2013, v., p. 413-433.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. *História do ensino religioso no Brasil*. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (org.). *Compêndio do ensino religioso*. Petrópolis: Vozes, 2017.

RODRIGUES, Elisa. *Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião*. Horizonte, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, 2020, p.77-105.

ROSSETO, Selma Correia. Ensino Religioso e as tradições religiosas afro-brasileiras na formação continuada de professores no município de Vila Velha (ES): análise e perspectivas dialógicas. 2023. 340f. Tese (Doutorado em Ciências das Religiões). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, 2023, p.113-114.

SALETTTO, Nara. *Donatários, colonos, índios e jesuítas: o início da colonização do Espírito Santo*. [Vitória, ES]: Arquivo Público Estadual, 1998, p. 88.

SANTOS, Jair. Vila Velha. *Onde começou o Estado do Espírito Santo. Fragmentos de uma história*. Vila Velha: GM editora, 1999.

SANTOS, Rodrigo. *Movimento institucional das pessoas favoráveis e contrárias ao ensino religioso*. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (org.). *Compêndio do ensino religioso*. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 53.

SARTÓRIO, Fernando. *Uma geopolítica do urbano: Grande Terra Vermelha, Região Metropolitana da Grande Vitória-ES*. Trabalho de Conclusão de Curso – Departamento de Geografia, UFES. Vitória, 2012

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.

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

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete. *O ensino jesuítico no período colonial brasileiros: algumas discussões*. Educar em Revista, v. 1, 2000, p. 174.

SILVA, Eliete; FONSECA, Aparecida. *O papel dos gestores no desenvolvimento e implementação da lei 10.639/03 no interior dos espaços escolares*. RODRIGUES FILHO, Guimes; MARTINS, Vânia; NASCIMENTO, João. *Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil*. Uberlândia: Editora Gráfica Lops, 2012, p. 41-58.

SILVA, Gilvan; SILVA, Guilherme. *A África do Norte na antiguidade: cartagineses, berberes e romanos*. In: CAMPOS, Adriana; SILVA, Gilva. *Os reinos africanos na antiguidade e Idade Média: uma história para ser (re)contada*. Vitória: GM, 2011, p. 41-62.

SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzarro. *A cidade e o porto como fator de desenvolvimento*. In: VILLASCHI, Arlindo (Org.). *Elementos da economia capixaba e trajetórias de seu desenvolvimento*. Vitória, ES: Flor & Cultura, 2011, p. 253-272.

SOARES, Mariza. *A escravidão atlântica*. In: CAMPOS, Adriana Pereira e SILVA, Gilvan Ventura. *O sistema escravista luso-brasileiro e o cotidiano da escravidão*. Vitória: GM Editora, 2011.

SOARES, Mariza. *Devotos da cor. Identidade étnica, religiosidade e escravidão. século XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

TAGARRO, Helena. *A formação histórica e geográfica do bairro Dom João Batista, Vila Velha/ES (1980-2016)*. 2018. 66fls. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Geografia). Departamento de Geografia. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Universidade Federal do Espírito Santo.

TAVARES; Alexandre; SILVA, Rubens. *Ensino religioso no município de Vila Velha – ES*. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.8, n.7, 2022, p. 50040-50047.

THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

TORRES, Rusiane da Silva; CARVALHO, Guilherme Paiva de. *Ensino Religioso e as religiões afro-brasileiras: visões de um professor*. *EDUCA -Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 6, n. 16, p. 173-189, out./dez., 2019

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, Gabriela Abuhab. *Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões*. *Proposições*. V. 29, N. 1 (86) | jan./abr. 2018, p.115.

VILLASCHI, Arlindo. *Elementos da economia capixaba e trajetórias de seu desenvolvimento*. Vitória, ES: Flor & Cultura, 2011.

XAVIER, MARIA; RIBEIRO, MARIA; NORONHA, MARIA. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

ZANOTELLI, Cláudio, *A migração para o litoral: o caso dos trabalhadores da Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST)*. *Geografares*, Vitória, v. 1, nº 1, jun. 2000.

ZORZAL, Marta Zorzal. *Espírito Santo: Estado, interesses e poder*. Vitória, ES: Fundação Ceciliano Abel de Almeida; UFES, Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1995.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES PARA A PESQUISA

10/04/2025, 22:23

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. 1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Católica Apostólica Romana
- ☐ Evangélica
- ☐ Espírita
- ☐ Umbanda
- ☐ Candomblé
- ☐ Agnóstico
- ☐ Ateu
- ☐ Sem religião
- ☐ Outro: _____

2. 3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☐ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

<https://docs.google.com/forms/d/14oUnP7ctZxw8DMdyke5R4cSGh5IbME0MMbP3WKGKd9/edit?ts=66f70efa>

1/3

10/04/2025, 22:23

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

3. 2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

4. 4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5. 5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

6. 6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

10/04/2025, 22:23

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

7. 7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO A – QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração.

Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☒ Católica Apostólica Romana

☐ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☐ Sem religião

☐ Outro:

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☐ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☐ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☒ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☒ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☐ Sim

☒ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☐ Sim

☒ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☐ Católica Apostólica Romana

☒ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☐ Sem religião

☐ Outro:

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☐ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☒ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☐ Sim
- ☒ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☒ Sim

☐ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☒ Sim

☐ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração.

Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☐ Católica Apostólica Romana

☐ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☐ Sem religião

☒ Outro: Cristã evangélica

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☒ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☐ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☐ Sim
- ☒ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☒ Sim

☐ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☐ Sim

☒ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☐ Católica Apostólica Romana

☒ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☐ Sem religião

☐ Outro: _____

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☐ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☐ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☒ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☐ Sim
- ☒ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☐ Sim

☒ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☐ Sim

☒ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração.

Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☒ Católica Apostólica Romana

☐ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☐ Sem religião

☐ Outro: _____

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☒ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☐ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☒ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☐ Sim

☒ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☐ Sim

☒ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários



Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☐ Católica Apostólica Romana

☒ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☐ Sem religião

☐ Outro: _____

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☒ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☐ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☐ Sim
- ☒ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☒ Sim

☐ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☒ Sim

☐ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração.

Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☐ Católica Apostólica Romana

☒ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☐ Sem religião

☐ Outro:

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☐ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☐ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☒ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☐ Sim
- ☒ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☐ Sim

☒ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☐ Sim

☒ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☐ Católica Apostólica Romana

☒ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☐ Sem religião

☐ Outro: _____

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☒ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☐ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☐ Sim
- ☒ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☒ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☒ Sim

☐ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☒ Sim

☐ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

PPGCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☐ Católica Apostólica Romana

☒ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☐ Sem religião

☐ Outro: _____

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☒ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☐ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☒ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☐ Sim

☒ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☐ Sim

☒ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários



Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☐ Católica Apostólica Romana

☐ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☒ Sem religião

☐ Outro:

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☐ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☒ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☐ Sim
- ☒ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☒ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☐ Sim
- ☒ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☐ Sim

☒ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☐ Sim

☒ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários



Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

- ☐ Católica Apostólica Romana
- ☐ Evangélica
- ☐ Espírita
- ☐ Umbanda
- ☐ Candomblé
- ☐ Agnóstico
- ☐ Ateu
- ☐ Sem religião
- ☒ Outro: Adventista

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☒ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☐ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☐ Sim
- ☒ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☐ Sim

☒ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☒ Sim

☐ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Profissional em Ciências das Religiões

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração.

Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☐ Católica Apostólica Romana

☒ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☐ Sem religião

☐ Outro: _____

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☐ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☒ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☒ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☐ Sim

☒ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☒ Sim

☐ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☒ Católica Apostólica Romana

☐ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☐ Sem religião

☐ Outro:

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☐ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☒ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☐ Sim
- ☒ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☐ Sim

☒ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☒ Sim

☐ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

PPGCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☐ Católica Apostólica Romana

☒ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☐ Sem religião

☐ Outro:

.....

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☐ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☐ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☒ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☐ Sim
- ☒ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☐ Sim

☒ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☐ Sim

☒ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☐ Católica Apostólica Romana

☒ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☐ Sem religião

☐ Outro:

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☐ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☒ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☐ Sim
- ☒ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☒ Sim

☐ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☒ Sim

☐ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

PPGCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

- ☐ Católica Apostólica Romana
- ☐ Evangélica
- ☐ Espírita
- ☐ Umbanda
- ☐ Candomblé
- ☐ Agnóstico
- ☒ Ateu
- ☐ Sem religião
- ☐ Outro:

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☐ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☐ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☒ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☐ Sim
- ☒ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☐ Sim

☒ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☒ Sim

☐ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Profissional em Ciências das Religiões

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☐ Católica Apostólica Romana

☐ Evangélica

☐ Espirita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☒ Sem religião

☐ Outro: _____

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☐ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☒ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☐ Sim
- ☒ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☐ Sim
- ☒ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☒ Sim

☐ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☐ Sim

☒ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☒ Católica Apostólica Romana

☐ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☐ Sem religião

☐ Outro: _____

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☐ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☒ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4- Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☐ Sim
- ☒ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☐ Sim
- ☒ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☒ Sim

☐ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☐ Sim

☒ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

- ☐ Católica Apostólica Romana
- ☐ Evangélica
- ☐ Espírita
- ☐ Umbanda
- ☐ Candomblé
- ☐ Agnóstico
- ☐ Ateu
- ☐ Sem religião
- ☒ Outro: adventista

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☒ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☐ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4- Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☐ Sim
- ☒ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☐ Sim

☒ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☐ Sim

☒ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

- ☐ Católica Apostólica Romana
- ☐ Evangélica
- ☐ Espírita
- ☐ Umbanda
- ☐ Candomblé
- ☐ Agnóstico
- ☐ Ateu
- ☐ Sem religião
- ☒ Outro: adventista

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☒ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☐ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4- Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☐ Sim
- ☒ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☐ Sim

☒ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☐ Sim

☒ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

- ☐ Católica Apostólica Romana
- ☒ Evangélica
- ☐ Espírita
- ☐ Umbanda
- ☐ Candomblé
- ☐ Agnóstico
- ☐ Ateu
- ☐ Sem religião
- ☐ Outro:

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☒ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☐ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☐ Sim
- ☒ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☒ Sim

☐ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☒ Sim

☐ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☒ Católica Apostólica Romana

☐ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☐ Sem religião

☐ Outro: _____

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☐ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☒ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☒ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☐ Sim

☒ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☐ Sim

☒ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☐ Católica Apostólica Romana

☒ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☐ Sem religião

☐ Outro:

.....

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☐ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☒ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☐ Sim
- ☒ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☒ Sim

☐ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☒ Sim

☐ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários



Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☐ Católica Apostólica Romana

☒ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☐ Sem religião

☐ Outro:

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☐ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☐ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☒ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☐ Sim
- ☒ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☒ Sim

☐ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☒ Sim

☐ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Profissional em Ciências das Religiões

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☐ Católica Apostólica Romana

☒ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☐ Sem religião

☐ Outro:

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☐ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☒ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☒ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☐ Sim

☒ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☐ Sim

☒ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Pesquisa para coleta de dados para finalização da dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões

Bom dia. Me chamo Jader Medrado e sou mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, sob orientação do Dr. Elcio Sant Anna. A minha linha de pesquisa é voltada para as religiões afro brasileiras e a sala de aula no município de Vila Velha. Gostaria de sua colaboração no preenchimento dessa pesquisa para levantamento de dados. Desde já, fico grato pela colaboração. Obs.: Não é necessário a identificação. Sua resposta será usada somente a nível de tabulação de dados.

1- Qual é a sua religião ou crença religiosa? *

☐ Católica Apostólica Romana

☒ Evangélica

☐ Espírita

☐ Umbanda

☐ Candomblé

☐ Agnóstico

☐ Ateu

☐ Sem religião

☐ Outro:

3- Qual formação te habilitou para dar aulas de Ensino Religioso? *

- ☐ Curso de formação continuada em Ensino Religioso
- ☒ Pós graduação em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Licenciatura em Ensino Religioso ou Ciências das Religiões
- ☐ Teologia

2- Na sua jornada acadêmica, você teve alguma formação específica sobre as religiões afro brasileiras e como trabalhá-las em sala de aula? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

4 -Você já teve problemas em trabalhar com as religiões de matriz afro brasileira em sala de aula como umbanda e candomblé? *

- ☒ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não ensino sobre essas religiões em minha aula para evitar possíveis problemas

5- Nas formações oferecidas pela Secretaria de Ensino, a cultura afro brasileira e sua religiosidade a umbanda e o candomblé são trabalhados? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

6- O ensino sobre as religiões afro brasileiras como a umbanda e o candomblé na sala de aula é bem aceito pelos alunos? *

☐ Sim

☒ Não

7- A gestão da sua escola estimula o trabalho sobre cultura afro brasileira e sua religiosidade dentro do componente curricular Ensino Religioso? *

☐ Sim

☒ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

