

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

MARCOS ANTONIO CARDOSO



ENSINO RELIGIOSO E RELIGIÃO DE MATRIZ AFRICANA:  
UM ESTUDO DE CASO NA EEEFM SÃO JOÃO BATISTA EM CARIACICA – ES

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 07/07/2017.

VITÓRIA – ES  
2017

MARCOS ANTONIO CARDOSO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória - 07/07/2017.



**ENSINO RELIGIOSO E RELIGIÃO DE MATRIZ AFRICANA:  
UM ESTUDO DE CASO NA EEEFM SÃO JOÃO BATISTA EM CARIACICA – ES**

Trabalho final de Mestrado profissional para  
obtenção de grau de Mestre em Ciências das  
Religiões Faculdade Unida de Vitória.

Programa de Pós-graduação em Ciências das  
Religiões.

Linha de pesquisa: Religião e Esfera Pública

Orientador: Dr. Abdruschin Schaeffer Rocha

VITÓRIA – ES  
2017

Cardoso, Marcos Antonio

Ensino Religioso e religião de matriz africana / Um estudo de caso na EEEFM São João Batista em Cariacica - ES / Marcos Antonio Cardoso. – Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2017.

xiii, 105 f. ; il. 31 cm.

Orientador: Abdruschin Schaeffer Rocha

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2017.

Referências bibliográficas: f. 100-105

1. Ciências das religiões. 2. Religião e esfera pública. 3. Ensino religioso. 4. Religião de matriz africana. 5. Ensino religioso escolar. - Tese. I. Marcos Antonio Cardoso. II. Faculdade Unida de Vitória, 2017. III. Título.

MARCOS ANTONIO CARDOSO

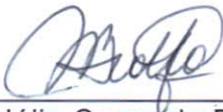
ENSINO RELIGIOSO E RELIGIÃO DE MATRIZ AFRICANA: UM ESTUDO DE CASO NA EEFM SÃO JOÃO BATISTA EM CARIACICA - ES

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões no Programa de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória.



---

Doutor Abdruschin Schaeffer Rocha – UNIDA (presidente)



---

Doutor Júlio Cezar de Paula Brotto – UNIDA



---

Doutor Kenner Roger Cazotto Terra – UNIDA



Dedico esta dissertação aos professores de Ensino Religioso que tentam transmitir os conhecimentos de forma diferenciada e contextualizada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo tempo vencido.

Aos amigos pelas horas de incertezas e certezas.

A minha família pelo apoio.

Aos professores pela paciência.





A experiência religiosa se nutre de horizontes utópicos que os olhos não viram e que só podem ser contemplados pela magia da imaginação. Deus e o sentido da vida são ausências, realidades por que se anseia, dádivas de esperança. De fato, talvez seja esta a grande marca da religião: a esperança.

Rubem Alves

## RESUMO

Pretende-se neste trabalho, apresentar a dialogicidade entre o contexto histórico do Ensino Religioso nas escolas com a importância da cultura afro-brasileira, a influência das religiões de matriz africana no Brasil, e as dificuldades de abordá-las na sala de aula. A primeira parte retrata uma breve trajetória histórica do Ensino Religioso no Brasil, apresentando as mudanças entre os períodos colonial, imperial e republicano até a liberação do Ensino Religioso nas escolas. A história do Ensino Religioso no Brasil deixa explícita que tinha que ser inserido no programa escolar e no processo de aprendizagem, as ideias europeias, cujos valores sociais defendiam como sendo o melhor para a sociedade, e as ações colonizadoras que desconsiderava a origem africana no Brasil. Também apresentará as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso. Na segunda parte serão abordada as religiões de matriz africana, que ao ser determinado pelo Governo a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, suscitou a temática da intolerância relacionada às religiões de matriz africana cujo ensino deve perpassar pelo currículo do Ensino Religioso e da Arte. A história testifica que por um longo tempo as religiões afro-brasileiras foram marginalizadas e sofreram repressões por parte de algumas instituições e grupos sociais, como a igreja, o Estado e as classes dominantes. As religiões de matriz afro-brasileira foram conceituadas, e ainda são relacionadas à magia negra e feitiçaria, especialmente no século XIX e meados do século XX, revelando como surgiu o sincretismo no Brasil e a associação das imagens católicas com os Orixás da Umbanda e do Candomblé. A terceira e última parte traz um estudo de caso realizado com professores de Ensino Religioso abordando a prática desses em sala de aula. A resposta desse estudo é buscada em como está sendo trabalhado o ensino da religião, em especial o de matriz africana na escola, que pelo visto continua sendo evitada por muitos professores. Sabe-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), trazem que uma convivência religiosa com harmonia é um desafio numa sociedade pluralista, pois cada religião traz consigo sua própria particularidade e convicção, destacando que o indivíduo é livre para escolher a religião que deseja seguir e deve ser respeitado. Um dos maiores desafios é fazer com que o professor não adote uma postura de negação, em relação a outras religiões devido sua crença pessoal. A escola é laica, e dessa forma compete ao profissional da educação que, em especial, ministra a disciplina de Ensino Religioso, colocar de lado sua visão singular de seu íntimo transcendente, e ensinar aos alunos e alunas a existência da religião de matriz africana, que perpassa pela história da origem religiosa existente no Brasil, e revelar que o surgimento delas aconteceu com a vinda dos africanos para o país.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso. Matriz africana. Escola.

## ABSTRACT

This paper aims to present the dialogical relationship between the historical context of Religious Education in schools with the importance of Afro-Brazilian culture, the influence of African-born religions in Brazil, and the difficulties of approaching them in the classroom. The first part portrays a brief historical trajectory of Religious Education in Brazil, presenting the changes between the colonial, imperial and republican periods until the liberation of Religious Education in schools. The history of Religious Education in Brazil makes explicit that the European ideas, whose social values they defended as being the best for society, and the colonizing actions that ignored African origin in Brazil had to be inserted in the school program and in the learning process. It will also present the National Curricular Guidelines and the National Curricular Parameters for Religious Education. In the second part, the religions with an African matrix will be addressed, which, when the Government determines the insertion of Afro-Brazilian and Indian History and Culture into the school curriculum, has raised the theme of intolerance related to religions of African origin whose teaching must permeate the curriculum of Religious and Art Teaching. History testifies that for a long time the Afro-Brazilian religions have been marginalized and have been repressed by some institutions and social groups, such as the church, the state and the ruling classes. Afro-Brazilian religions were conceptualized, and are still related to black magic and witchcraft, especially in the nineteenth and mid-twentieth centuries, revealing how syncretism arose in Brazil and the association of Catholic images with the Orixás da Umbanda and Candomblé. The third and final part presents a case study carried out with teachers of Religious Education addressing their practice in the classroom. The answer of this study is sought in how the teaching of religion is being worked, especially the one of African matrix in the school, that apparently is still avoided by many teachers. It is known that the National Curricular Parameters of Religious Education (PCNER), mean that a religious coexistence with harmony is a challenge in a pluralistic society, since each religion brings with it its own particularity and conviction, emphasizing that the individual is free to choose religion That you want to follow and must be respected. One of the greatest challenges is to make the teacher not adopt a posture of denial, in relation to other religions because of his personal belief. The school is secular, and in this way it is incumbent upon the education professional, who especially teaches the subject of Religious Education, to put aside his unique vision of his transcendental intimacy, and to teach the students the existence of the African- Which runs through the history of religious origin in Brazil, and reveal that the emergence of them happened with the arrival of Africans to the country.

**Keywords:** Religious Education. African matrix. School.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Vista frontal da escola .....	77
Imagem 2 – Rampa de acesso.....	78
Imagem 3 – Pátio da escola .....	79
Imagem 4 – Vista do segundo prédio no pátio .....	80



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação na educação .....	88
Gráfico 2 – Sempre ministrou a disciplina ou era segunda opção.....	89
Gráfico 3 – Tempo que ministra a disciplina de Ensino Religioso .....	90
Gráfico 4 - Acredita ser importante explorar o conteúdo de religiões de matriz africana em sala de aula, sabendo do preconceito e da intolerância?.....	91
Gráfico 5 - Sente que há resistência por parte de colegas e alunos em relação a esta temática? .....	93
Gráfico 6 – Tem conhecimento da influência das religiões de matriz africana na cultura brasileira?.....	94



## LISTA DE SIGLAS

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBC – Currículo Básico Comum  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica  
DGAE - Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja Católica no Brasil  
EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio  
FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso  
JPP – Jornada Político Pedagógica  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
SEDU – Secretaria Estadual de Educação  
SRE – Superintendência Regional de Educação  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

## LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Modelos de Ensino Religioso .....	35
--	----



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 O INÍCIO DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO RELIGIOSO.....	19
1.1 Período Colonial, Imperial e Republicano .....	22
1.2 O Ensino Religioso nas escolas .....	30
1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso.....	38
2 RELIGIÕES DE MATRIZ AFRO-BRASILEIRA .....	47
2.1 A trajetória no Brasil .....	49
2.2 As religiões de matriz africana, o sincretismo, Candomblé e Umbanda.....	56
2.3 Os professores de Ensino Religioso e sua formação .....	68
3 ESTUDO DE CASO .....	77
3.1 Identificação da escola.....	77
3.2 Perfil dos entrevistados.....	86
3.3 Análise e discussão dos resultados .....	87
CONCLUSÃO.....	97
REFERÊNCIAS .....	100
APÊNDICE A – Solicitação de Autorização a direção da EEEFM São João Batista.....	106
APÊNDICE B – Questionário original.....	107
APÊNDICE C – Questionários respondidos .....	108

## INTRODUÇÃO

O que é Ensino Religioso? Como trabalhar com esta disciplina e inserir nela as matrizes religiosas de origem africana, diante de tantos preconceitos? Foi em busca dessas respostas que se iniciou este trabalho, apresentando o significado de religião e sua trajetória histórica. Independente da época ou da sociedade, as manifestações religiosas acontecem. Faz parte da natureza humana o sentido religioso. Para o sociólogo Emile Durkheim, “[...] não existe religião alguma que seja falsa. Todas elas respondem, de formas diferentes, a condições dadas da existência humana”.<sup>1</sup> De acordo com Sena,

[...] independente de seguir uma religião formal ou não, todos os seres humanos têm o que chamamos de religiosidade, ou seja, um sentimento que questiona ou crê sobre forças superiores e anteriores que nos podem auxiliar, proteger, punir, apoiar ou castigar. Isso significa que a presença da religiosidade na vida de uma criança, assim como sua reflexão e conversa, é fundamental.<sup>2</sup>

Dessa forma, compreende-se que se a religião é uma presença na existência humana, então a educação religiosa é primordial, e o Ensino Religioso é um meio para orientar e apresentar no espaço escolar o conteúdo pertinente que irá desenvolver a compreensão do aluno para os fatos que permeiam as religiões. Na Constituição Brasileira de 1988, foi introduzido no artigo 210, parágrafo 1º, Capítulo III, da Ordem Social, o dispositivo de que: “§ 1º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas de ensino fundamental”.<sup>3</sup> Com exceção dos anos de 1964 a 1984, o Ensino Religioso permaneceu incluso em todos os níveis de ensino.

A partir da LDBEN n. 9.394/96<sup>4</sup>, artigo 33, alguns legisladores propuseram que o Ensino Religioso sofresse modificações, mantendo o caráter confessional no texto original, constituindo uma disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo. Ainda no parágrafo 2º do referido artigo, consta que “[...] os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso”.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> DURKEIM, Emille *apud* SENA, Luzia (org.). *Ensino Religioso e formação de docente*. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 17.

<sup>2</sup> SENA, Luzia (org.). *Ensino Religioso e formação docente*. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 17.

<sup>3</sup> BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2016.

<sup>4</sup> BRASIL. *LDBEN n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2016.

<sup>5</sup> BRASIL. LDBEN, 2016.

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

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

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.<sup>6</sup>

A Lei n. 9.475/96<sup>7</sup> deu uma nova redação ao artigo 33 da LDBEN n. 9.394/96, que apresentou o tema Ensino Religioso sendo ocupado por um lugar de muitos debates acadêmicos e intelectuais, devido a legitimidade de ter que ensinar religião na escola pública. Nos debates permeavam as questões entre religião e a liberdade religiosa, “[...] em termos políticos, entre a religião e a laicidade inerente ao Estado moderno resultado da separação entre Igreja e Estado”.<sup>8</sup> Após as mudanças na LDBEN n. 9.394/96, criaram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), e as Leis Municipais como as Diretrizes.

O Estado do Espírito Santo elaborou em 2009 o “Currículo Básico Comum para o Ensino Fundamental Séries Iniciais e Finais” contendo a contribuição da disciplina de Ensino religioso para a formação humana e alternativas metodológicas. Em 2010, o governo decide aprovar a Resolução n° 4<sup>9</sup> que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, sendo que o capítulo II, artigo 14 relaciona as disciplinas da Educação Básica, e dentre elas cita o Ensino Religioso como parte integrante da base nacional comum, e como área do conhecimento de acordo com o parágrafo 2º. Sendo assim, conforme explica o Currículo Básico da Escola Estadual<sup>10</sup>, a escola, ao introduzir o Ensino Religioso na sua matriz curricular, busca refletir e integrar o fenômeno religioso como um saber fundamental para a formação integral do ser humano. O grande desafio, porém, foi efetivar uma prática de ensino voltada para a superação do preconceito religioso e alicerçada no respeito à diversidade cultural e religiosa. Portanto, o Ensino Religioso deve oferecer subsídios para que os estudantes entendam como os grupos sociais se constituem culturalmente e como se

<sup>6</sup> BRASIL, LDBEN, 2016.

<sup>7</sup> BRASIL. *Lei n. 9.475* de 22 de julho de 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2016.

<sup>8</sup> BRASIL, LDBEN, 2016.

<sup>9</sup> BRASIL. *Resolução n. 4*, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2016.

<sup>10</sup> ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. *Ensino fundamental: anos iniciais*. Currículo Básico da Escola Estadual. Secretaria da Educação, Vitória: SEDU, 2009.

relacionam com o sagrado. Essa abordagem possibilita estabelecer relações entre as culturas e os espaços por ela produzidos em suas marcas de religiosidade.

A disciplina de Ensino Religioso deve, portanto, contribuir com os estudantes na busca da compreensão, comparação e análise das diferentes manifestações do sagrado<sup>11</sup> conforme cita João Bosco Batista, com vistas à interpretação dos seus múltiplos significados. E, ainda, deve ajudar os estudantes na compreensão de conceitos básicos no campo religioso e na forma como as sociedades são influenciadas pelas tradições religiosas, tanto na afirmação quanto na negação do sagrado.

O problema da pesquisa foi elaborado com base na observação e indagação de como está sendo abordado o Ensino Religioso de matriz africana na escola EEEFM São João Batista em Cariacica-ES. Tendo como objeto da pesquisa o Ensino Religioso e as religiões de matriz africana. Para o objetivo geral optou-se em buscar entender por que há resistência de muitos professores para com o Ensino Religioso na abordagem das religiões de matriz africana, tendo como objetivos específicos a dialogicidade entre o contexto histórico do Ensino Religioso no Brasil e nas escolas; as religiões de matriz africana no Brasil e as dificuldades para abordá-las na escola e como está acontecendo às formações destes professores que ministram a

<sup>11</sup> “É notório que o ‘sagrado’ tal como é enfocado por Heidegger, caracterizadamente na segunda fase de seu pensamento, não é muito divulgado e mesmo até criticado e rechaçado por vários detratores desta fase da filosofia heideggeriana. Ao contrário, a nosso ver, o levantamento da questão do sagrado em um âmbito que pretende extrapolar e ir além da religiosidade canônica (institucionalizada) do cristianismo e das diversas religiões existentes, e que ao mesmo tempo busca abarcá-la sem um significado místico e poético mais profundo, é uma empreitada filosófica que não pode ser desconsiderada. Ela exige o rigor da reflexão filosófica e do pensamento, assim como a analítica existencial da primeira fase da filosofia de Heidegger. O sagrado no pensamento do filósofo alemão é retomado a partir da perspectiva mítica e poética do período pré-filosófico da Grécia antiga. Para empreender o discurso do sagrado em sua vigência atual, o filósofo resgata o sentido da palavra ‘coisa’ (Das Ding), que possui uma significação diametralmente oposta àquela de simples objeto ou de algo qualquer. Como foi dito, a via que Heidegger encontra para abordar o tema do sagrado, dá-se por meio do estudo acurado do pensamento grego pré-filosófico, dos pensadores originários (pré-socráticos) e dos poetas arcaicos. O filósofo se apropria também do método fenomenológico como facilitador da abordagem da coisa em seu caráter essencial de sagrado. A sacralidade, ao invés de ter sua fonte numa transcendência apartada e bem distante do mundo, dá-se na intimidade mesma da fenomenalidade em que se expressam mundo por meio de ‘coisas’. O sagrado não é algo qualquer e muito menos um Deus transcendente, conforme é apresentado pelo pensamento judaico-cristão. Ele é, na verdade, o ente enquanto acontecendo como ‘coisa’. O sentido de Sagrado também pode ser compreendido a partir da dimensão em que ocorre a revelação da ‘coisidade’ da coisa. O sagrado, que não se dá em uma dimensão transcendente e atemporal, tem como horizonte ‘quatro’ elementos: a terra, o céu, os mortais e os imortais (os deuses). À unidade destes elementos originários, Heidegger dá o nome de Geviert, traduzido por ‘quadripartite’, mas preferimos utilizar o termo ‘quadrinidade’, por expressar melhor a ideia de unidade dos quatro elementos. Sagrado assume também o significado daquilo que permite que a coisa apareça como sagrada e que possibilita o âmbito no qual acontece o sagrado. Para Heidegger somente a linguagem poética é capaz de alcançar a profundidade em que se dá a epifania da coisa, indizível em linguagem científica e inabordable pelo método lógico-formal. Para alcançar o sagrado, o homem não tem que erigir para si nenhum templo, mesquita ou igreja, pois ele se dá lá onde o homem ‘mora’, isto é, em sua estância própria, no seu modo de existir no mundo. Desta forma, verifica-se que uma fenomenologia do sagrado deve ser essencialmente a fenomenologia que alcança a essencialidade da coisa, que se revela ao homem em seu modo próprio de ser” (BATISTA, João Bosco. *Geviert: o sentido do sagrado no pensamento de Heidegger*. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal-repositório/File/existenciaearte/Edicoes/3\\_Edicao/Joao%20Bosco.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal-repositório/File/existenciaearte/Edicoes/3_Edicao/Joao%20Bosco.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2017).

disciplina, em especial, o conteúdo de Ensino Religioso, compreendendo como aconteceu o sincretismo no Brasil.

A justificativa da dissertação perpassou pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), que apresentam como a convivência religiosa com harmonia é um desafio, numa sociedade pluralista, pois cada religião traz consigo sua própria particularidade e convicção, destacando que o indivíduo é livre para escolher a religião que deseja seguir e deve ser respeitado. O Ensino Religioso é uma das dez áreas de conhecimento definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovada em 1998, pelo Conselho Nacional de Educação. Ele encontra-se sob a responsabilidade de cada Estado, e seus sistemas de ensino, que determinam quais conteúdos curriculares devem ser aplicados, assim como os critérios para a contratação dos profissionais que irão ministrar essa disciplina.

A prática da disciplina “Ensino Religioso” nas escolas ainda está longe de levar para os alunos a bonita história da existência dos afro-brasileiros na sociedade brasileira. Pretende-se identificar e conceituar os eixos norteadores da disciplina que são Culturas e Religiões, Escrituras Sagradas, Teologias, *Ethos* e Ritos. Esses possibilitarão assegurar uma resposta organizada num sistema e pensamento próprio, obedecendo a uma estrutura e promovendo critérios para a organização dos conteúdos do Ensino Religioso.

As religiões afro-brasileiras revelaram que grande número de africanos e seus descendentes buscaram recriar as suas religiões de origem, formando grupos para a prática religiosa dos rituais e para a transmissão das tradições, sendo que no Brasil é fato o sincretismo de santos da igreja católica com os Orixás africanos. Em relação ao currículo, alguns livros didáticos, lançados no mercado por algumas editoras, trazem as religiões não cristãs e, de maneira superficial, as de matriz africana abordando como são caracterizadas. Ao ser determinada pelo Governo, a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, suscitou a temática da intolerância relacionada às religiões de matriz africana cujo ensino deve perpassar a sala de aula no currículo do Ensino Religioso e da arte. A dificuldade em ministrar tal conteúdo perpassa pelo preconceito, e são vistas como alvo de brincadeiras por parte, e entre os alunos e alunas, que creem não fazer parte da história da vinda dos negros para o Brasil, marcando na educação, o racismo brasileiro.

Os procedimentos metodológicos adotados direcionaram para a busca de informações, estudos e levantamentos da pesquisa, utilizando metodologias de pesquisas com base nas orientações de Robert Yin, que relata a importância do estudo de caso, descrevendo que “[...] tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram

tomadas, como foram implementadas e com quais resultados”.<sup>12</sup> No decorrer da pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos: elaboração do projeto de pesquisa; levantamento bibliográfico; elaboração da fundamentação teórica e do questionário com aplicação deste e discussão dos dados obtidos pela aplicação dos questionários.

A dissertação está estruturada em três capítulos: o capítulo 1 apresentou o início da trajetória histórica do Ensino Religioso no contexto dos períodos Colonial, Imperial e Republicano, trazendo a inserção do catolicismo na vida dos afrodescendentes, e do Ensino Religioso no currículo escolar. No capítulo 2, apresentou-se as Religiões de matriz afro-brasileira, o sincretismo, a Umbanda e o Candomblé que se formou com a vinda dos africanos para o Brasil, fazendo a fusão de imagens, o que reduziu muito o conflito entre os portugueses e os africanos. O sincretismo sempre esteve presente nas relações históricas das religiões. Também foi apresentada a formação de professores para o Ensino Religioso. O capítulo 3 apresentou a análise do estudo de caso realizado com 6 (seis) professores de Ensino Religioso de uma escola pública estadual denominada EEEFM São João Batista, no município de Cariacica – Sede – ES.

Destaca-se que a escolha por essa unidade de ensino se deve ao fato de que a história do município de Cariacica tem uma forte ligação com a religiosidade e a história indígena e negra. De acordo com os antigos habitantes, o nome da cidade nasceu da expressão “Cari-jaci-caá”, utilizada pelos índios para identificar o porto onde desembarcavam os imigrantes. Os historiadores relatam que Cariacica reflete a miscigenação brasileira e sua formação agrega povos indígenas, negros e imigrantes europeus.

Pesquisas realizadas pela Universidade Federal do Espírito Santo em sítios arqueológicos nos municípios vizinhos de Cariacica: Serra, Santa Leopoldina e Santa Maria de Jetibá, apontam que os índios goitacazes foram identificados como os primeiros a estabelecer habitação na região do município de Cariacica onde viviam na pré-história como caçadores e coletores. Com a vinda dos portugueses, entre o fim do século XVI e início do século XVII, os índios que habitavam as terras tiveram suas casas, cultura e vidas invadidas e destruídas e os negros tornaram-se escravos com as fazendas de cana de açúcar, mas contribuíram para a colonização da cidade, e fazem parte da história das lendas do município.

---

<sup>12</sup> YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001, p. 22.

## 1 O INÍCIO DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO RELIGIOSO

De acordo com Junqueira e Wagner, o Ensino Religioso no Brasil está caracterizado pelo poder e ação da Igreja Católica Apostólica Romana. Desde que foi criada, a Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), no ano de 1952, registrou-se grande preocupação com o Ensino Religioso nas escolas públicas. Na organização desta, foi criado no ano de 1952, o Departamento de Educação e o Secretariado.<sup>13</sup> Diferentes concepções foram tendo o Ensino Religioso. No início “[...] era compreendido como ensino da religião, doutrina, educação pastoral na escola, meio de evangelização e Ensino Religioso confessional”.<sup>14</sup> Partindo dos anos 70, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 5.692/71,<sup>15</sup> trouxe explicitado em seu artigo 7º, parágrafo 1º, que o Ensino Religioso deveria ser incluído na grade curricular, sendo obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio.

Todavia, novas características surgiram no contexto da educação brasileira, passando a ser “[...] compreendido e desenvolvido como Ensino Religioso confessional cristão, subdividido, e Ensino Religioso ecumênico, interconfessional e inter-religioso”.<sup>16</sup> A história do Ensino Religioso no Brasil deixa explícita que tinha que ser inserido no programa escolar e no processo de aprendizagem, as ideias europeias, cujos valores sociais defendiam como sendo o melhor para a sociedade, promovendo ações colonizadoras que desconsideravam “[...] as culturas dos africanos e indígenas, visando tanto a exploração de riquezas, quanto a propagação do Evangelho”.<sup>17</sup>

Tanto na Europa, quanto no Brasil, a Instituição Católica teve grande influência no processo de formação cultural de vários países. Diante da reforma protestante no século XVI, o papel da educação no contexto religioso é bem notado. Conforme Junqueira e Wagner, “[...] os reformistas Lutero (1483 – 1546) e Melanchthon (1497 – 1560) trabalharam intensamente para a implantação da escola elementar para todos. Era a primeira vez, que se falava da educação universal”.<sup>18</sup> Lutero solicitava que as autoridades oficiais, assumissem a responsabilidade da educação, pois considerava como sendo para todos, e que deveria ser

<sup>13</sup> JUNQUEIRA, Sergio Azevedo. WAGNER, Raul. (Orgs.). *O ensino religioso no Brasil*. 2 ed. rev. e ampl. Curitiba: Champagnat - PUCPR, 2011, p. 18.

<sup>14</sup> JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 18.

<sup>15</sup> BRASIL, *Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

<sup>16</sup> JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 18.

<sup>17</sup> CAETANO, Maria Cristina. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de. *Ensino Religioso: sua trajetória na educação brasileira*. Artigo. Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-autorais/eixo01/Maria%20Cristina%20Caetano%20Maria%20Auxiliadora%20Monteiro%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016, p. 1.

<sup>18</sup> JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 28.

competência do Estado, para que sendo alfabetizados, possibilitaria a leitura bíblica e sua interpretação.

Na Europa, é de significativa importância o papel da Instituição Católica como responsável pela influência no processo de formação cultural dos diversos países desse continente. Desde as escolas monacais até a organização das Congregações especificamente orientadas para assumir escolas e universidades, é notória a influência do ensino da instrução religiosa, dos catecismos na formação da elite, seja da nobreza e ou da burguesia nascente.<sup>19</sup>

A cultura europeia sofreu essa força, cuja repercussão foi notável na formação da sociedade.

Ao longo da história do Ocidente, percebe-se que o avanço da presença da Igreja nos diversos reinos, países, enfim, núcleos políticos, interferiu de forma significativa na compreensão de mundo e de ser humano, assim como na orientação moral e, portanto, na organização de valores sociais.<sup>20</sup>

No século XVIII, destaca-se o Iluminismo, que “[...] apregoava uma nova mentalidade que põe em relevo a liberdade individual e combate o prejuízo da reforma e do fanatismo religioso”.<sup>21</sup> Conhecido como o Século das Luzes, período que aconteceram grandes transformações. A burguesia antes ocupava uma posição secundária, ganhou ascensão com a Revolução Comercial, entretanto, em 1750, com a inserção da máquina a vapor, iniciou a Revolução Industrial, que modificou o panorama definitivo socioeconômico com a mecanização da indústria.

De forma progressiva, o Estado ocupava-se da educação na Alemanha e na Prússia, com o governo reconhecendo a necessidade de investir nesta área. A escola do século XVIII, tornou-se essencial para o crescimento da população e da Coroa, nascendo uma escola confessional popular, fazendo com que a religião fosse “[...] ensinada como forma de educação para a humildade, generosidade, paciência, equilíbrio, piedade. Na organização da escola infantil é a família que solicita a presença de elementos religiosos, por fazer bem às crianças”.<sup>22</sup> Propunha-se a esse modelo de cidadão honesto, uma formação do bom cristão, fiel a Deus e ao imperador. O catecismo era a base para essa educação, meio pelo qual se realizava a instrução religiosa, que iria contribuir sendo cartilha de alfabetização. Essa referida religião foi um dos elementos que auxiliou na unidade dos Impérios e da nova proposta educacional.

---

<sup>19</sup> JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 30.

<sup>20</sup> JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 35.

<sup>21</sup> JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 30.

<sup>22</sup> JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 31.

No começo de século XIX, já é quase inexistente a presença do Estado na educação. A escola é propriedade da Igreja Católica, deixando que o Ensino Religioso e a educação moral ocupem posto de privilégio, tornando os estudos humanistas. A igreja começa a perder seu domínio sobre a educação, cedendo espaço para o Estado laicizar a escola e aumentar as classes populares no sistema educacional, tornando-a elementar, universal, leiga, gratuita e obrigatória. A influência das instituições religiosas na educação na Europa definiu os caminhos dos procedimentos educativos no Brasil de forma acentuada até 1859. Neste período, a Europa vivia diversas crises e revoluções culturais. Uma maior articulação entre os Estados consentiu uma reformulação nos processos educativos. Deu-se muito valor a cultura e respeito a diversidade na constituição da identidade. Desse modo, a Igreja iniciou as perdas pelo espaço, influenciando na educação, em especial nas escolas estatais. Apesar dessas transformações no cenário europeu, no Brasil ainda se praticava a catequese.

Em 1948, marcando as ideias contemporâneas, a Assembleia Geral das Nações Unidas, homologou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que trouxe em seu bojo, o direito à liberdade religiosa e a obrigatoriedade da instrução, aspectos que favoreceram a discussão sobre o Ensino Religioso tornando-o um componente curricular que transformou o panorama internacional, em especial no século XX, nos diversos países. Relata-se que a trajetória histórica do Ensino Religioso no Brasil perpassou durante três períodos, por meio das relações estabelecidas entre o Estado e a Igreja Católica: Período Colonial, Período Imperial e Período Republicano.

No Brasil, “[...] o Ensino Religioso sofreu lento processo de alteração em consequência do desenvolvimento do Estado, de sua autocompreensão e, portanto, das opções políticas”.<sup>23</sup> Entre os períodos do Colonialismo e do Império brasileiro (séculos XV e XIX), a educação foi organizada pelos jesuítas, com a educação humanística, que tinha como característica o individualismo, centrado em valores propostos pelo Renascimento.

Junqueira e Wagner citam que, “[...] o ensino da Religião é questão de cumprimento dos acordos estabelecidos entre a Igreja Católica e o Monarca de Portugal”<sup>24</sup>, salvaguardando as verdades fundamentais da fé católica, que se sucederam nos três primeiros séculos da história do Brasil, nos quais Império e Igreja uniram-se em prol de promoção de uma ação colonizadora, que desconsiderou literalmente “[...] as culturas dos africanos e indígenas, visando tanto a exploração de riquezas, quanto a propagação do Evangelho”.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> JUNQUEIRA, WAGNER, 2011, p. 37.

<sup>24</sup> JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 40.

<sup>25</sup> CAETANO; OLIVEIRA, 2016, p. 1.

## 1.1 Período Colonial, Imperial e Republicano

No Brasil, o Ensino Religioso foi um fato de muita evidência devido à colonização pelos portugueses, cujo país vivia uma forte orientação católica romana, portanto, a educação tinha como base a Escola, a Igreja e a Sociedade. Foi uma colonização “[...] constituída por jesuítas organizados para a propagação da fé, no momento em que se desenvolvia o choque religioso que surgiu com a Reforma Protestante”.<sup>26</sup> Havia por parte dos jesuítas uma movimentação para que o catolicismo propagasse e, dessa forma, a escolarização iniciou sob a orientação da Ordem de Santo Inácio de Loyola, que fundou a Companhia de Jesus em 1534, no movimento de reação da igreja católica contra a reforma protestante. O objetivo principal era impedir o avanço protestante em duas frentes: por meio da educação das novas gerações e da ação missionária, que procurava converter a fé católica dos povos das regiões que estavam sendo colonizadas.<sup>27</sup>

Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil em 1539, com Tomé de Sousa, trazendo o espírito da contrarreforma, pois, Portugal e Espanha se isolavam do movimento do humanismo renascentista que surgia na Europa com o desenvolvimento, também, das ciências positivas.<sup>28</sup> De acordo com Piletti, diziam que “[...] seria mais fácil submeter o índio, conquistando suas terras, se os portugueses aqui se apresentassem em nome de Deus, sendo abençoados pela Igreja”.<sup>29</sup> Ressalta-se, segundo ele, que “[...] a sujeição do índio e a conquista de suas terras era para o enriquecimento dos colonizadores. E a religião foi um instrumento eficaz dessa submissão”.<sup>30</sup> Deve-se destacar a integração da Igreja com a casa grande, símbolo da dominação da oligarquia agrária, através da escola, mas usando, além disso, o confessionário da Igreja que atraiu os meninos e escravos. Embora alguns padres tenham participado de movimentos revolucionários, a Igreja geralmente em sintonia com a classe dominante, usava a escola 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, ou seja, “[...] o papel do Ensino Religioso, da Igreja e a Educação era catequizar, uma vez que, esse era o acordo entre o Papa a Coroa

---

<sup>26</sup> PESSOA, Xavier Carneiro. *Sociologia da educação*. Campinas, SP: Editora Alinea, 1997, p. 173.

<sup>27</sup> PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2010, p. 33.

<sup>28</sup> PESSOA, 1997, p. 174

<sup>29</sup> PILETTI, 2010, p. 33.

<sup>30</sup> PILETTI, 2010, p. 23.

Portuguesa”.<sup>31</sup>

Os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas: a pregação da fé católica e o trabalho educativo. A ação educacional se iniciou com a escola de alfabetização, e o ensino da leitura e da escrita era orientado para a catequese. A maioria das escolas se situava junto aos senhores mais ricos para formar elites. Os negros e os mestiços eram excluídos do procedimento formal. Com o tempo, a escola visava junto com o educador dominar os negros e os índios tornando-os pertencentes à fé cristã, e sua administração ficava sob a responsabilidade do Estado e da Igreja.<sup>32</sup> Segundo Piletti, “[...] o objetivo proclamado da ação dos jesuítas é a conversão do índio a fé católica; na realidade o que se faz é subjugá-lo e, quando resiste, massacrá-lo”.<sup>33</sup> Em 1759, os jesuítas foram expulsos e deixaram 36 (trinta e seis) missões, escolas de ler e escrever em quase todas as povoações e aldeias por onde espalharam suas 25 (vinte e cinco) residências, além de 18 (dezoito) estabelecimentos de ensino secundário, entre colégios e seminários localizados em diversos estados do Brasil, incluindo o Espírito Santo.<sup>34</sup>

Com a expulsão dos jesuítas em meados do século XVIII (1759), a educação sofre momentos de transformações, e o Estado assume a educação. A reforma Pombalina implantou um modelo impregnado pelo racionalismo do iluminismo e a educação se mantém em caráter elitista. Nesta fase, o Ensino Religioso passa pelo crivo da Inquisição caracterizado como catequese com foco nos índios, escravos e o povo de modo geral, sendo que a elite brasileira era educada nas escolas da Coroa (Portugal).

Após a expulsão dos jesuítas não houve substituição para a Companhia de Jesus fazendo com que nenhum sistema de ensino existisse. Valnir Chagas afirma que “[...] pior é que, para substituir a monolítica organização da Companhia de Jesus, algo tão fluido se concebeu que, em última análise, nenhum sistema passou a existir”.<sup>35</sup> De acordo com Costa, passou a existir “[...] aula régia que constituía em uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada [...]”.<sup>36</sup> Ao iniciar o século XIX, o ensino brasileiro estava reduzido a pouco mais que nada, sendo consequência do desmantelamento do sistema jesuítico, sem que nada similar fosse organizado no lugar. O projeto dos colonizadores portugueses era conquistar os gentios à fé católica, para mantê-los submissos aos objetivos da coroa portuguesa, que enviou os jesuítas exatamente para

<sup>31</sup> COSTA, Antonio Max Ferreira da. *Um breve histórico do ensino religioso na educação brasileira*. In: Semana de Humanidades da UFRN XVI, Anais, CCHLA, UFRN: 2009. Disponível em: <<http://cchla.ufm.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

<sup>32</sup> COSTA, 2016.

<sup>33</sup> PILETTI, 2010, p. 23.

<sup>34</sup> PILETTI, 2010, p. 36.

<sup>35</sup> CHAGAS, Valnir. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Saraiva, 1989, p. 9.

<sup>36</sup> COSTA, 2016.

colonizar os índios e negros convertendo-os ao cristianismo.

Em 1707, no Sínodo Diocesano do Brasil, na Bahia, houve grande cuidado pela formação religiosa e cristã da população, em especial, dos escravos.<sup>37</sup> Com o Estado, ainda na monarquia, ampliou-se o sistema educacional, criando cursos do Ensino Superior (Medicina e Cirurgia). Criaram também Academias (Academia Real Militar, da Marinha, Escola de Comércio, Escola Real de Ciências e Artes e Ofícios, Academia de Belas Artes). Não havendo avanço significativo no ensino para as classes populares e para as abastadas, foram criadas bibliotecas, imprensa, teatro e escolas especializadas. “[...] O Ensino Religioso é de caráter mais privativo e doméstico do que institucional, por meio das Confrarias Religiosas que ajudam a eliminar o hiato existente entre os da cultura européia e os, da cultura africana, processando-se a efetivação do sincretismo religioso”.<sup>38</sup> Desenvolvendo-se dessa forma, a evangelização, conforme “[...] a cristianização por delegação pontifícia, autoridade de Roma, como justificativa do poder estabelecido, em decorrência do regime de padroado”.<sup>39</sup> Foi um período em que a ênfase estava na integração entre a escola, a igreja, a sociedade, a política e a economia, tendo como objetivo primordial, a ativação dos alunos na integração dos valores da sociedade, apesar de que com as suas diferenças, devido o projeto religioso da educação não estar conflitando com o projeto político dos reis e da aristocracia. Educava-se sob o motivo religioso – cristianização delegada por Roma. E assim, desenvolveu-se como Ensino Religioso, o Ensino da Religião Oficial para evangelizar os gentios e catequizar os negros, cujo objetivo era emancipar o indivíduo. Para Figueiredo,

[...] o Ensino Religioso é questão de cumprimento de acordos entre a Igreja Católica e o Monarca de Portugal, em decorrência do regime de padroado. Além do método de doutrinação empregado, o mesmo ensino, compreendido como catequeses, tem um caráter disciplinador imposto a todo tipo de evangelização. Visa à conquista de índios e negros aos novos esquemas civilizatórios e a sua consequente adesão ao catolicismo.<sup>40</sup>

Antes de 1772, houve a existência de algumas aulas régias de latim, em Pernambuco, e a partir desse ano, surgiu à criação de um imposto para o ensino – o subsídio literário, que foi instituído neste, 17 (dezessete) aulas de ler e escrever, 15 (quinze) aulas de gramática latina, 6 (seis) aulas de retórica, 3 (três) aulas de língua grega e 3 (três) de filosofia, em diversos pontos do Brasil. Em paralelo às aulas régias, continuaram ofertando os estudos sendo ministrados nos seminários das ordens religiosas. Conforme Piletti, “[...] o ensino

<sup>37</sup> JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 37.

<sup>38</sup> JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 38.

<sup>39</sup> JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 38.

<sup>40</sup> FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9.

brasileiro, ao iniciar-se o século XIX, estava reduzido a pouco mais que nada, em parte como consequência do desmantelamento do sistema jesuítico, sem que nada de similar fosse organizado em seu lugar”.<sup>41</sup>

Com a chegada da Família Real portuguesa para o Brasil, em 1808, e com a Independência em 1822, a preocupação fundamental do governo passou a ser a formação das elites dirigentes do país.<sup>42</sup> Neste período, o Ensino Religioso não mudou, devido a religião oficial do Império ser a Católica Romana, fazendo com que o Ensino Religioso fosse submetido à Metrópole como aparelho ideológico, já que nessa época a Igreja era dona de um vasto patrimônio econômico e cultural, e não conflitava com a corte, sem falar que a mesma trabalhava com a educação, mesmo sendo papel do Estado. Vale salientar ainda que a igreja nesse período tinha lá seus interesses, o de evangelizar pregando ou impondo a doutrina católica romana. Ainda neste período, “[...] o Ensino Religioso continuava sob a forma de catequese, objetivando doutrinar os índios e os negros, bem como as classes subalternas”.<sup>43</sup>

Segundo Scussel,

A educação constituiu-se em humanista-católica, com aulas de religião para a evangelização, buscando a conversão das pessoas. Esse catolicismo, trazido ao Brasil pelos portugueses, já possuía influências míticas e pagãs, as quais, em contato com as religiões indígenas e africanas, que acrescentaram crenças mágico-fetichistas e animistas, também com a influência dos rituais Xamanistas, produziu uma concepção própria de vivência religiosa deste povo. O pluralismo religioso já marcava a sociedade, mas até a Proclamação da República eram proibidas manifestações públicas de outras tradições religiosas.<sup>44</sup>

“A vinda da Família Real e a Independência do Brasil produziram mudanças na educação brasileira, afirmando que o objetivo das reformas pombalinas, era criar uma escola útil aos fins do Estado, passando a concretizar, mas somente atenderia o ensino superior”<sup>45</sup>. Em 1824, D. Pedro I outorga a Primeira Constituição Brasileira que legitimava o poder da Igreja, não garantindo direitos civis e políticos a negros e índios. Já em 1827, surge a lei Educacional que referenciava o Ensino Religioso no âmbito da educação brasileira,<sup>46</sup> entretanto mantinha as aulas nos princípios da cristandade.

O artigo 5º da Primeira Constituição Brasileira de 1824 rezava que “[...] A Religião

<sup>41</sup> PILETTI, 2010, p. 37.

<sup>42</sup> PILETTI, 2010, p. 41.

<sup>43</sup> CAETANO; OLIVEIRA, 2016, p. 2.

<sup>44</sup> SCUSSEL, Marcos André. *Educar por competências: ressignificando o ensino religioso*. 2013. 175 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola Superior em Teologia, São Leopoldo, 2013, p. 25.

<sup>45</sup> PILETTI, 2010, p. 42.

<sup>46</sup> CAETANO; OLIVEIRA, 2016, p. 2.

Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo”.<sup>47</sup> Este artigo revela que o Ensino Religioso era obrigatório, assim como a religião oficial do Império era a Católica Romana. Em 1891, chega a República e a separação da Igreja e do Estado. Segundo Caetano e Oliveira, “[...] a República finalizou o regime monárquico, estando assentada no regime positivista, e defendeu o laicismo na sociedade e no campo educacional”.<sup>48</sup>

A Igreja então dominante passou a questionar o Estado laico, entretanto a Constituição de 1891 “[...] legitimou a separação entre as referidas instâncias vedando a subvenção, a manutenção e a restrição ao exercício de cultos e de crenças e, no âmbito da educação, ela se tornou laica na rede pública de ensino”.<sup>49</sup> De acordo com Cury,

[...] a Constituição se laiciza, respondendo a liberdade plena de culto e a separação da Igreja e do Estado (conforme a Constituição ‘provisória’) e põe o reconhecimento exclusivo pelo Estado do casamento civil, a secularização dos cemitérios e finalmente determina a laicidade nos estabelecimentos de ensino mantidos pelos poderes públicos.<sup>50</sup>

A Primeira República foi um período em que se colocou em questão o modelo educacional que se apresentava herdado do Império, em que a educação elitista – secundário e superior – era privilegiada, e isso, colocava em prejuízo a educação popular, que era o primário e o profissional. Período em que trouxe a crise para a educação elitista, além de outros setores da sociedade brasileira como a política, economia, cultura e social. Essa crise promoveu discussões que culminaram na Revolução de 30, responsável pelas numerosas transformações que favoreceram o avanço do processo educacional do Brasil. Na República, a legislação vigente era a Constituição de 1891 que instituiu o ensino leigo nas escolas públicas, significando que não havia Ensino Religioso, entretanto, a Constituição de 1934 reintroduziu o Ensino Religioso, porém de caráter facultativo e multiconfessional, relatado no artigo 153:

Art. 153 - O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.<sup>51</sup>

<sup>47</sup> BRASIL. *Constituição política do Imperio do Brazil de 25 de março de 1824*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 27 set. 2016.

<sup>48</sup> CAETANO; OLIVEIRA, 2016, p. 3.

<sup>49</sup> BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 27 set. 2016.

<sup>50</sup> CURY, 1996, *apud* CAETANO; OLIVEIRA, 2016, p. 3.

<sup>51</sup> BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1988*, 2017.

O Ensino Religioso obrigatório para as escolas e facultativo para os alunos continuou nas constituições que foram se atualizando, entretanto, vários benefícios ocorreram com a separação entre Estado e Igreja, restaurando, assim, a vida religiosa no Brasil, e no período de 1890 a 1930 surgiu a criação de colégios pelas Congregações Religiosas. Com a crise socioeconômica e política na década de 30, houve a reaproximação da Igreja com o Estado pelo então presidente Arthur Bernardes que recorreu à Igreja Católica para que ajudasse na contenção da onda revolucionária e na promoção do progresso nacional. Com isso, Dom Sebastião Leme trasladou os padrões do catolicismo universal para o catolicismo brasileiro, por meio da sua liderança junto a hierarquia e pela seleta elite intelectual.<sup>52</sup> Dessa forma, a Igreja se fortaleceu novamente, e obteve apoio para as emendas religiosas na elaboração da Constituição de 1934.

Em 1930, após Francisco Campos ser empossado no Ministério da Educação e Saúde, “[...] elaborou um projeto de decreto que reintroduzia o Ensino Religioso nas escolas públicas”.<sup>53</sup> Em 1931, com o objetivo de obter apoio da Igreja Católica e dividendos políticos, por meio da veiculação de “valores”, o presidente Getúlio Vargas estendeu a licença para as escolas públicas ministrarem o Ensino Religioso. Neste mesmo ano, de acordo com Silva,

[...] dois acontecimentos marcaram a ascensão dos católicos no cenário nacional proclamação de Nossa Senhora de Aparecida como padroeira do Brasil, pelo Papa Pio XI, que se tornou uma importante força de aglutinação do Catolicismo, após a Revolução de 30; e a inauguração do monumento a Cristo Redentor, ocasião em que Dom Leme, Arcebispo do Rio de Janeiro, [...] entrega ao Presidente provisório da República a lista das reivindicações católicas a serem contempladas no projeto da nova Constituição a ser elaborada em breve.<sup>54</sup>

Em 1934, Getúlio Vargas desfechou um Golpe de Estado e com isso implantou o Estado Novo, seguido da outorgação da Constituição de 1937, estabelecendo em seu artigo 133 que:

Art 133 - O Ensino Religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.<sup>55</sup>

A Constituição de 1937 reestruturou a educação, e com a Reforma Capanema foi

<sup>52</sup> CURY, 1996, *apud* CAETANO; OLIVEIRA, 2016, p. 3.

<sup>53</sup> CAETANO; OLIVEIRA, 2016, p. 3.

<sup>54</sup> SILVA, Cezar Augusto Pereira da. *A lei de diretrizes e bases da educação nacional/LDB e o ensino religioso*. 2014. 58f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. Faculdade Unida de Vitória: Vitória – ES, 2014, p. 23.

<sup>55</sup> BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937*. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 27 set. 2016.

instituída as denominadas Leis Orgânicas que criaram os ramos do ensino em primário, secundário, industrial, normal e agrícola. Em 1942, foi criado o Decreto 4244, que era a versão final da Lei Orgânica do ensino secundário, que levou em consideração o posicionamento das lideranças católicas, constituindo que os programas de religião e seu regime didático seriam fincados pela autoridade eclesiástica.<sup>56</sup> Sob o regime democrático, o Brasil recebe uma nova Constituição no ano de 1946, estabelecendo um novo tipo de relação entre Estado e Igreja. Portanto, mantiveram o Ensino Religioso como obrigatório para as instituições públicas.

Segundo Caetano e Oliveira, “[...] nos anos 50, o conflito entre as ideologias católicas e os que advogavam os princípios da ideologia liberal se acirraram devido aos debates sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB”.<sup>57</sup> Essa Lei n. 4024/61, manteve a velha neutralidade sobre o Ensino Religioso na escola, homologando como Ensino Religioso confessional, o que o tornou uma catequese. Assim estava contemplado o Ensino Religioso na LDB n. 4.024/61, artigo 97:

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

§ 1º A formação de classe para o Ensino Religioso independe do número de alunos.

§ 2º O registro dos professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.<sup>58</sup>

Devido o fato do Estado não se responsabilizar pela remuneração dos professores, vários problemas administrativo-pedagógicos foram criados, quando em 1966, foi encaminhado um projeto da nova Constituição que foi outorgada em 1967, estabelecendo pelo Ato Institucional n. 5, que o Ensino Religioso se tornasse “[...] matrícula facultativa, devendo ser ministrado em horários normais das escolas públicas, de níveis primário e médio”.<sup>59</sup> Entretanto, com as matérias de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, não havia no currículo espaço para a inserção do Ensino Religioso, de acordo com a nova LDB n. 5.692/71, que revogou o artigo 97 da LDB 4.024/61, ofertando possibilidade de concurso público e de remuneração para professor pelo Estado. Diante das inúmeras dificuldades que surgiram ao tratar do Ensino Religioso, o Conselho Federal de Educação

<sup>56</sup> CAETANO; OLIVEIRA, 2016, p. 5.

<sup>57</sup> CAETANO; OLIVEIRA, 2016, p. 5.

<sup>58</sup> BRASIL. *Lei n. 4024* de 20 de dezembro de 1961 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em 28 set. 2016.

<sup>59</sup> CAETANO; OLIVEIRA, 2010, p. 6.

tentou solucionar com o Parecer 540/77,<sup>60</sup> um documento que normatizava o Ensino Religioso ressaltando aspectos importantes que fundamentaram:

[...] os objetivos da disciplina na escola, sua importância para a formação integral do aluno, retornando a liberdade de escolha que ficou assegurada pela matrícula facultativa ao aluno, a oferta desse ensino em vários credos e atribuindo às autoridades religiosas o estabelecimento dos objetivos e conteúdos da disciplina em apreço.<sup>61</sup>

A partir da década de 70, a Igreja realizou a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e incluiu em suas ações, análises, acompanhamento e avaliação da disciplina de Ensino Religioso nas escolas confessionais e públicas, assessorando as secretarias estaduais e municipais de Educação na elaboração de programas curriculares conforme a série, e promoveu encontros nacionais dos coordenadores estaduais.<sup>62</sup>

Na atual LDBEN n. 9.394/96, está estabelecido em seu artigo 33 que:

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

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso.<sup>63</sup>

Com a inserção do Ensino Religioso na atual LDBEN, ainda houve muita polêmica que acabou gerando o Substitutivo n. 9475/97<sup>64</sup>, dando nova redação ao artigo 33 da LDBEN 9.394/96. Esse substitutivo concebe o Ensino Religioso como disciplina escolar, respeitando a diversidade cultural religiosa. Além da nova redação ao artigo, várias iniciativas foram tomadas, com o objetivo de agilizar a formação de professores para essa disciplina, criando o curso de extensão à distância, além de respeitar a diversidade cultural religiosa e repudiar toda e qualquer atitude de preconceito, discriminação e intolerância.

Na próxima seção a pesquisa volta-se para a forma como o Ensino Religioso é aplicado nas escolas a partir das normatizações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais

<sup>60</sup> BRASIL. *Conselho Federal de Educação – Parecer nº 540/77*. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704>>. Acesso em: 29 set. 2016.

<sup>61</sup> CAETANO; OLIVEIRA, 2010, p. 7.

<sup>62</sup> CAETANO; OLIVEIRA, 2010, p. 7.

<sup>63</sup> BRASIL, LDBEN n. 9.394/96, 2016.

<sup>64</sup> BRASIL. *Lei n. 9.475 de 22 de julho de 1997*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm)>. Acesso em: 30 jun. 2016.

para o Ensino Religioso vigente, abordando as religiões de matriz africana, que é um dos pontos forte desse estudo.

## 1.2 O Ensino Religioso nas escolas

A disciplina de Ensino Religioso está organizada por meio de concepções que orientam e regularizam as ações pedagógicas na esfera escolar. O Ensino Religioso é compreendido, conforme o Parecer n, 5/97 como sendo um:

[...] espaço que a escola pública abre para que estudantes, facultativamente, se iniciem ou se aperfeiçoem numa determinada religião. Desse ponto de vista, somente as igrejas, individualmente ou associadas, poderão credenciar seus representantes para ocupar o espaço como resposta à demanda dos alunos de uma determinada escola.<sup>65</sup>

Segundo Viviane Cândido, “[...] Educação Religiosa é um termo adotado para dar conta da ideia de pensar o religioso, sem pensar na obrigação de uma religião”.<sup>66</sup> Dessa forma há somatória do Ensino Religioso e da pastoral, numa escola confessional que tenta abranger a dimensão religiosa de seus educandos e dar conta de sua confessionalidade. O termo educação religiosa é utilizado também em alguns discursos ligados à política para sair do “ensino” e também pela Pastoral da Educação, ligada à Igreja Católica, para dar conta da ampliação da área de atuação. De acordo com Dermeval Saviani,

[...] o Ensino Religioso nas suas origens, configurou-se uma simbiose entre educação e catequese materializada na obra dos jesuítas. O Ensino Religioso percorre ao longo de sua história no Brasil, caminhos muito ligados ao desenvolvimento do Estado Laico e a Igreja Católica, visto desde a colonização do Brasil por portugueses, cuja religião oficial era a católica, e que também foi implantada no Brasil.<sup>67</sup>

O Ministério da Educação não alcançou a propagação da política de Ensino Religioso que suplantasse a velha temática da separação Igreja-Estado, o que denotou não alcançar a sustentação de uma proposta sólida, do ponto de vista antropológico, como uma dimensão humana a ser desenvolvida; do ponto de vista epistemológico, como uma área de

<sup>65</sup> BRASIL. *Parecer n. 5, de 11 de março de 1993*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0597.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

<sup>66</sup> CÂNDIDO, Viviane Cristina. *O Ensino Religioso em suas fontes: uma contribuição para a epistemologia do E.R.* – 2004. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Educação. Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2004, p. 29.

<sup>67</sup> SAVIANI, Dermeval, *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. 5 ed. Campinas/SP: Autores associados, 2004, p. 67.

conhecimento com estatuto próprio. Hoje, o Ensino Religioso é uma disciplina que faz parte do currículo da educação básica, sendo importante e necessária para a formação integral do aluno, estando inserida no currículo das escolas de educação fundamental, sendo de oferta obrigatória por parte das escolas de ensino público e de matrícula facultativa aos alunos. Cabe a responsabilidade da escola ofertar tanto o espaço, quanto profissionais para ministrar a disciplina aos interessados. A escola exerce seu papel em proporcionar um espaço físico para que seus professores possam atuar com a disciplina.

A disciplina é abordada conforme a proposta pedagógica da escola, e não conforme a confessionalidade dos alunos. Os sistemas de ensino constituirão os conteúdos a serem ensinados, conforme os PCNER, Diretrizes Curriculares e sua proposta pedagógica, tendo os alunos que se adaptem a escola e não a escola a eles. O que deverá ser ensinado, será conforme a proposta religiosa da escola, cabendo aos professores não professarem a sua fé, mas sim, a institucional, e nunca pessoas de entidades religiosas, mas sim, as contratadas pelos órgãos públicos.

Segundo Cury,

[...] a Constituição se laiciza, respondendo a liberdade plena de culto e a separação da Igreja e do Estado (conforme a Constituição 'provisória') e põe o reconhecimento exclusivo pelo Estado do casamento civil, a secularização dos cemitérios e finalmente determina a laicidade nos estabelecimentos de ensino mantidos pelos poderes públicos.<sup>68</sup>

A partir desse momento, surgiu na Igreja Católica um movimento para reintroduzir o Ensino Religioso nas instituições públicas. Em 1930, Francisco Campos estabeleceu a disciplina até a Constituição de 1988, constituída como disciplina normal das escolas públicas, sendo de matrícula facultativa, porém de oferta obrigatória por parte das escolas. Com a Educação Nova, houve a afirmação de uma tensão com a Igreja Católica, explicitado no art. 19 da Constituição Federal:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:  
I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes, relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;  
II - recusar fé aos documentos públicos;  
III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.<sup>69</sup>

<sup>68</sup> CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil*. In: Educação em Revista, Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 17, jun., 1996, p. 46.

<sup>69</sup> BRASIL. *Constituição Federal de 1988*, 2016.

Com a LDBEN n. 9.394/96 o artigo 1º, parágrafo 1º dispõe que: “§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”,<sup>70</sup> e o Ensino Religioso entra na grade curricular como disciplina escolar junto as demais. Esta mesma lei apresenta questões sobre o Ensino Religioso, em dois momentos, sendo um no artigo 33 da LDBEN n. 9.394/96 e o segundo na Lei n. 9.475 de 22 de julho de 1997. A nova redação da Lei n. 9.475/97, além de extinguir a expressão “[...] sem ônus para os cofres públicos”,<sup>71</sup> passou a questionar que tipo de Ensino Religioso a escola deve ter. Essa identidade é a passagem para a permanência de uma catequização ou evangelização mantida financeiramente pelo Estado em caráter legal.

Para citar Passos, “[...] o centro da questão residia na relação entre ensino público e liberdade religiosa, ou, em termos políticos, entre a religião e a laicidade inerente ao Estado moderno, resultado da separação entre a Igreja e Estado”.<sup>72</sup> Compreende-se, portanto, que a educação do cidadão é um processo complexo que inclui diferentes aspectos, até mesmo os religiosos, sendo este último um elemento antropológico e sociocultural presente na história da humanidade. Ainda no entender de Passos,

[...] o ensino da religião na escola sem o pressuposto da fé (que resulta na catequese), sem o pressuposto da religiosidade (que resulta na educação religiosa), mas com o pressuposto pedagógico (que resulta no estudo das religiões), assume o estudo da religião como um valor fundamental para a educação do cidadão tanto quanto o estudo de outros objetos que se apresentam como temáticas a serem estudadas e ensinadas.<sup>73</sup>

O que e como ensinar as questões religiosas na escola? Cabe a escola inserir os sujeitos nos caminhos, revelando-lhes os resultados do conhecimento, e ensinando-lhes a trilhar os caminhos em busca da direção da autonomia intelectual. Sena relata que “[...] aquilo que é ensinado nas escolas deve estar substancialmente embasado numa tradição científica; numa referência explicativa e valorativa que vá além do senso comum e de interesses individuais e de grupos”.<sup>74</sup> Deve proporcionar aos estudantes uma articulação de seus mundos, inclusive os religiosos, com as referências oferecidas pelo acúmulo de conhecimento provenientes das diversas religiões.

A nova perspectiva para o Ensino Religioso compreende a formação integral, visando “[...] uma vivência fundada na ética, na justiça, nos direitos humanos e na defesa da

<sup>70</sup> BRASIL, LDBEN n. 9.394/96, 2016.

<sup>71</sup> BRASIL, Lei n. 9.475, 2016.

<sup>72</sup> BRASIL. FONAPER Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

<sup>73</sup> PASSOS, 2016, p. 21.

<sup>74</sup> PASSOS, 2016, p. 24.

<sup>75</sup> SENA, 2006, p. 25.

dignidade humana, considerando a escola como um espaço para a formulação das questões, da curiosidade científica entre outros”.<sup>75</sup> Entretanto, o que se vê é um Ensino Religioso que ocorre de modo parasitário dentro das escolas, embora o objetivo seja atingir o indivíduo como um todo, pois a educação necessita de uma base moral que por sua vez requer um embasamento religioso. Atualmente, já se pode traçar novos parâmetros para a inserção do Ensino Religioso na escola, com abordagens teóricas, metodológicas e políticas.

Do ponto de vista teórico, a religião deve ser tratada como um objeto de estudo importante para a educação; um componente que possa contribuir com a formação geral do indivíduo; uma metodologia correspondente e coerente com essa concepção rompe com as reproduções confessionais de cunho catequético e, talvez com a concepção que coloca o aprimoramento da religiosidade como pressuposto inicial do Ensino Religioso. Em relação a política, decorrem tarefas a serem realizadas no âmbito da academia, relacionadas a formulação de propostas para a formação dos docentes de religião, e no, âmbito governamental, de institucionalização e legalização de tais cursos.<sup>76</sup>

Faz-se necessário que se tenha uma base epistemológica, com um trabalho coerente e consistente, com embasamento próprio, ou que se tenha objetos, metodologias e teorias que juntos formem uma composição que orientará o aluno na busca de seus valores humanos, éticos e políticos. “De qualquer forma, educar é conduzir pelos caminhos do conhecimento na busca da autonomia intelectual e política”.<sup>77</sup> Nesse ambiente político e epistemológico, foram sendo construídas muitas práticas, visando garantir o direito do Ensino Religioso aos estudantes, promovendo a liberdade religiosa e preservando a laicidade do Estado. Sena relata que “[...] a inserção plena do Ensino Religioso nos sistemas de ensino e nos currículos escolares poderá ocorrer se efetivarmos o terceiro modelo baseado nas Ciências da Religião”.<sup>78</sup>

De acordo com Passos, a autora Giseli do Prado Siqueira apresenta quatro modelos de Ensino Religioso em sua pesquisa de mestrado: o modelo confessional (ligado a uma religião); o ecumênico (organizado entre as denominações cristãs); o modelo baseado no estudo do fenômeno religioso, sugerido pelo Fonaper e o que define o Ensino Religioso como educação da religiosidade, embasado no pensamento de Paul Tilich e W. Grün.<sup>79</sup> Vale

<sup>75</sup> FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. *Formação docente ao ensino religioso: qual a base epistemológica para garantir a formação necessária preconizada na legislação vigente?* In: *Ciberteologia Revista de Teologia & Cultura*. Ed. nº 52, Ano XI, Outubro/Novembro/Dezembro 2015 – ISSN: 1809-2888. Disponível em: <[http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/downloads/content/uploads/download\\_s/2015/11/art4\\_Formacao\\_Docente\\_ao\\_ensino\\_religioso.pdf](http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/downloads/content/uploads/download_s/2015/11/art4_Formacao_Docente_ao_ensino_religioso.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2016, p. 39.

<sup>76</sup> PASSOS, 2016, p. 36.

<sup>77</sup> PASSOS, 2016, p. 41.

<sup>78</sup> SENA, 2006, p. 27.

<sup>79</sup> PASSOS, 2016, p. 51.

ressaltar que “[...] a composição dos fundamentos do Ensino Religioso, são o conjunto de concepções que garantem sua justificativa no âmbito da comunidade escolar e dentro dos sistemas de ensino”.<sup>80</sup> De acordo com Sena, “[...] além dos três modelos sugeridos – o catequético, o teológico e o das Ciências da Religião, pode haver outros e, muitas vezes, uma composição dos três”.<sup>81</sup> São modelos que apresentam as práticas de Ensino Religioso, partindo do critério de fundamentação epistemológica, que possuem sua concretização numa sequência cronológica. Sena relata que:

[...] o modelo catequético é o mais antigo; está relacionado a contextos em que a religião gozava de hegemonia na sociedade. É seguido do modelo teológico que se constrói num esforço de diálogo com a sociedade plural e secularizada, e sobre as bases antropológicas. O último modelo, ainda em construção, situa-se no âmbito das Ciências da Religião e fornece referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião como disciplina autônoma e plenamente inserida nos currículos escolares.<sup>82</sup>

Entende-se como “[...] prática catequética, àquela que faz parte da vida das confissões religiosas quando elas se sustentam na transmissão de seus princípios de fé, de suas doutrinas e dogmas”.<sup>83</sup> Este modelo é o mais antigo, refere-se a educação da fé, que no decorrer da história do cristianismo, em primeiro lugar, no âmbito católico e, em seguida, no âmbito das Igrejas reformadas, fez transcender as catequese, para exterior das comunidades religiosas, entretanto, ainda sobrevive em diversas práticas atuais, porém com práticas mais modernas. Faz parte da história desse modelo, a publicação de Lutero em 1529, sobre o catecismo, e a partir dessa publicação, muitos catecismos passaram a surgir, inspirados nas formulações do Concílio de Trento.

“[...] A catequese era vista como uma prática escolar com foco na formação das ideias concretas, em oposição às ideias falsas”.<sup>84</sup> Foi levada para o interior das escolas confessionais e públicas, sendo adotada como motivação espiritual, “[...] como base teórica e como estratégia metodológica para o Ensino Religioso, sendo no passado a principal base desse ensino”.<sup>85</sup>

Soares, embasado nos modelos apresentados por Passos, sintetizou em um quadro sinótico os modelos do Ensino Religioso:

---

<sup>80</sup> PASSOS, 2016, p. 53.

<sup>81</sup> SENA, 2006, p. 27.

<sup>82</sup> SENA, 2006, p. 28.

<sup>83</sup> PASSOS, 2010, p. 56.

<sup>84</sup> PASSOS, 2010, p. 56.

<sup>85</sup> PASSOS, 2010, p. 57.

Tabela 1

Justificativa teológica	MODELOS		
	Catequético	Teológico	Ciências da Religião
Cosmovisão	Unirreligiosa	Plurirreligiosa	Transreligiosa
Contexto político	Aliança Igreja-Estado	Sociedade secularizada	Sociedade secularizada
Fonte	Conteúdos doutriniais	Antropologia e Teologia do pluralismo	Ciência da Religião
Método	Doutrinação	Indução	Indução
Afinidade	Escola tradicional	Escola Nova	Epistemologia atual
Objetivo	Expansão das Igrejas	Formação religiosa dos cidadãos	Educação do cidadão
Responsabilidade	Confissões religiosas	Confissões religiosas	Comunidade científica e do Estado
Riscos	Proselitismo e intolerância	Catequese disfarçada	Neutralidade científica

Modelos do Ensino Religioso<sup>86</sup>

Apesar do passado e das mudanças ocorridas, ainda a visão catequética sustenta a maioria das práticas que são realizadas pelas diferentes igrejas e pela Igreja Católica, com intencionalidade proselitista,<sup>87</sup> disfarçadas sob princípios humanistas, que ferem os princípios do ensino laico. De acordo com Sena, “[...] no Brasil, tanto a exclusão do Ensino Religioso das escolas com a implantação da República e a Constituição de 1891, quanto sua inclusão nas diversas Constituições a partir da década de 1930, tornou-se ligado de forma íntima com a confessionalidade”.<sup>88</sup> Mantinha, ainda, o caráter facultativo que preservava o direito a formação religiosa e a laicidade dos currículos escolares.

O modelo catequético de Ensino Religioso, diante da separação da Igreja-Estado, só existiu, por meio de acordo entre esses poderes, de modo a acomodar os seus valores fundantes, sem que se instaurasse a supremacia de um poder sobre o outro. Cabia a Igreja,

<sup>86</sup> SOARES, Afonso M. L. *Religião & Educação: da ciência da religião ao ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010, p. 122.

<sup>87</sup> PROSELITISTA: É ação de criar prosélitos. Como o Brasil é um Estado Laico, e o ensino religioso é totalmente facultativo, qualquer ato de proselitismo religioso nas escolas é vetado pela justiça. Proselitismo religioso em si não é crime, porque existe liberdade religiosa e a liberdade de expressão para fazer proselitismo religioso, convencendo outras pessoas a seguirem as suas práticas religiosas. No entanto, o proselitismo não pode ser feito com recurso a práticas de discriminação ou outras puníveis por lei. Para muitas pessoas o proselitismo é visto com uma conotação negativa, devido à “agressividade” e falta de ética que muitos representantes de algumas religiões utilizam na tentativa de angariar novos fiéis. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/proselitismo/>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

<sup>88</sup> SENA, 2006, p. 29.

[...] a responsabilidade sobre os conteúdos dessa disciplina, pois religião era assunto de sua competência. [...] Esse modelo tem longa tradição no interior das igrejas cristãs históricas e pode ser implantado com relativa facilidade nas escolas, contando, além do mais, com o élan evangelizador das Igrejas.<sup>89</sup>

O modelo teológico foi construído com base na fundamentação teológica, conforme cita Sena e está:

[...] contextualizado e respaldado por uma cosmovisão religiosa moderna que supera a visão da cristandade e de expansão proselitista, e empenha-se em oferecer um discurso religioso e pedagógico no diálogo com a sociedade e com as diversas confissões religiosas, mas, sobretudo respaldando referências teóricas e metodológicas.<sup>90</sup>

A teologia, neste caso, não se configura como conteúdos confessionais no currículo do Ensino Religioso, mas atua como pressuposto que firma a certeza dos agentes “[...] de que a religião contribui de modo basilar com a formação integral do ser humano”.<sup>91</sup> É um modelo moderno, porque apresenta o diálogo com as demais disciplinas no interior da escola, buscando promover o respeito e a dialogicidade entre as religiões, de acordo com as finalidades ecumênicas. Segundo Sena, “[...] a convicção de que a religião contribui de modo basilar com a formação integral do ser humano norteia esse modelo, embora permaneça, em muitos casos, conectado às confissões religiosas, enquanto os agentes responsáveis permanecem dentro das escolas”.<sup>92</sup>

Conforme Passos, “[...] os posicionamentos da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) referentes à educação em geral e, especificamente, ao Ensino Religioso, compõem as expressões mais fiéis dessa postura teológica, como é de esperar pela própria índole da entidade”.<sup>93</sup> Em seus documentos está fixado que a disciplina é um direito do cidadão e que deve ser garantido pela escola pública, vinculando sua condução às confissões, distinguindo-a da catequese, estabelecendo um embasamento antropológico e teológico para toda atuação pedagógica. Este parece ter sido, de acordo com Passos, “[...] o modelo que predominou em grande parte do território nacional até os dias atuais, contando com a participação direta dos setores avançados nas Igrejas históricas e, de modo particular, da Igreja Católica”.<sup>94</sup>

<sup>89</sup> PASSOS, 2006, p. 59-60.

<sup>90</sup> SENA, 2006, p. 30.

<sup>91</sup> SENA, 2006, p. 30.

<sup>92</sup> SENA, 2006, p. 30.

<sup>93</sup> PASSOS, 2010, p. 62.

<sup>94</sup> PASSOS, 2010, p. 64.

As Ciências da Religião é o terceiro modelo. Ele rompe com os dois anteriores em nome da autonomia epistemológica e pedagógica do Ensino Religioso. Apresenta referências teóricas e metodológicas para o estudo e ensino da religião como disciplina autônoma e plenamente inserida nos currículos escolares. É considerado o modelo ideal, explicitado na proposta do Fonaper. Não se trata de fazer com que o indivíduo obtenha, por meio do Estado, uma educação religiosa, devido a sua fé, nem mesmo de declarar propósitos da religiosidade, que deve ser aperfeiçoada no ato educativo, ou postular a dimensão religiosa como um embasamento final dos valores que direcionam a educação. Reconhece “[...] a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas”.<sup>95</sup>

Neste modelo pode ser oferecida a “[...] base teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre a educação”.<sup>96</sup> Trata-se de uma visão transreligiosa que pode ser sintonizada com a visão epistemológica atual, buscando superar a fragmentação do conhecimento posta pelas diferentes ciências com suas especializações e alcançar horizontes de visão mais amplos sobre o ser humano. Tem como pressuposto do Ensino Religioso a educação do cidadão, visando à educação dos sujeitos a fim de que vivam de forma responsável em sociedade.

Passos relata que “[...] a tarefa que este modelo apresenta é despolitizar o Ensino Religioso no sentido de retirá-lo do campo de negociação das confissões religiosas e do Estado”.<sup>97</sup> Por princípio e método, a educação não isenta qualquer dado que pertença à vida individual e social dos educandos, ao contrário, adiciona “[...] esses mesmos dados em suas atividades pedagógicas a fim de decodificá-los a partir dos referenciais das ciências”.<sup>98</sup> São desafios apontados para o Ensino Religioso, tendo diretamente relação com os estudos de religião, que foram constituídos tardiamente. Os princípios da legalização e da gestão da educação, consolidam posturas, sujeitos e processos, radicados sobre a liberdade religiosa e a laicidade do ensino.

Em 1997, foi elaborada pelo FONAPER,<sup>99</sup> os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso – PCNER, apresentando uma proposta pedagógica para o Ensino Religioso, mediante ampla reflexão sobre os fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos do

---

<sup>95</sup> PASSOS, 2010, p. 65.

<sup>96</sup> PASSOS, 2010, p. 65.

<sup>97</sup> PASSOS, 2010, p. 67.

<sup>98</sup> PASSOS, 2010, p. 67.

<sup>99</sup> BRASIL. FONAPER – *Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso*, 2017.

referido componente curricular. Atualmente, o Ensino Religioso na escola pública caminha pela dialogicidade das diferentes abordagens sobre a questão religiosa, ofertando a oportunidade para que o estudante possa viver com ética, respeito e dignidade.

Mediante o conteúdo exposto e na busca de entender melhor os fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos do Ensino Religioso, no item a seguir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacional para o Ensino Religioso, tem-se a intenção de compreender como a escola está promovendo ao educando meios pedagógicos que o tornarão capazes de assimilar os momentos específicos das variadas culturas, conforme a legislação vigente.

### **1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso**

A Constituição de 1988 efetivou o Ensino Religioso como disciplina escolar, partindo da escola e não de uma ou mais religiões. No decorrer da história o Ensino Religioso tem se caracterizado pelo binômio: Ensino de Religião e concessão do Estado, concretizando sua construção como disciplina escolar, a partir da escola e não mais das religiões.

No processo de constituição do Ensino Religioso como disciplina escolar, ainda persistem dúvidas quanto aos conteúdos a serem tratados na escola. É preciso que seja caracterizado o ensino das religiões como objeto de conhecimento e, por isso, da aprendizagem das manifestações religiosas que delas decorrem e as constituem.<sup>100</sup>

A LDBEN n. 9.394/96 surgiu para que cada ente federativo: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, organizassem seu sistema de ensino, delegando para a “[...] União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas exercendo função normativa, redistributiva e supletiva”<sup>101</sup> relatados em seus artigos 8, 9, 10 e 11 da Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei n. 9.475/97. Em relação a disciplina de Ensino Religioso, reza no artigo 33 que:

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

<sup>100</sup> SILVA, 2014, p. 28.

<sup>101</sup> BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 7.

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso.<sup>102</sup>

O artigo 33 da LDBEN n. 9.394/96, alterado pela Lei n. 9.475/97, tem sido foco de grandes debates e interesses, para que essa modalidade, Ensino Religioso, seja inserida como disciplina da base comum da grade curricular. Durante todo o período histórico do sistema educacional brasileiro até a instituição da República, o Ensino Religioso foi considerado disciplina no componente curricular, mesmo sem ter sempre este caráter, entretanto, no dia 22 de julho de 1997, foi dada uma nova redação para a LDBEN n. 9.394/96, no artigo 33 que deu ao “[...] Ensino Religioso uma nova configuração, permitindo que este se tornasse parte integrante da formação do cidadão pelo sistema educacional brasileiro no campo da organização dos componente curriculares”.<sup>103</sup>

Tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a LDBEN n. 9.394/96 vieram redefinir os “[...] fundamentos epistemológicos e pedagógicos do Ensino Religioso em atendimento a reivindicações da sociedade civil, de sistemas de ensino e de instituições de Educação Superior que almejavam ao reconhecimento de culturas, de tradições e de grupos religiosos e não religiosos que integram a complexa e diversa sociedade civil”.<sup>104</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica nasceram da necessidade de se atualizar as “[...] políticas educacionais que consubstanciem com o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo”.<sup>105</sup> Tem como objetivo estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Apesar de ter sofrido as transformações, uma nova identificação pedagógica foi dada para o Ensino Religioso, que tem como pressuposto a formação do cidadão. Esse componente está explicitado e organizado nos PCNER atribuindo um caráter pedagógico como as outras disciplinas do currículo nacional. Para o Fonaper, a Lei n. 9.475/97 faz as devidas correções históricas para os conteúdos, que deverão ofertar o conhecimento do fenômeno religioso, independente das opções religiosas.

A proposta do PCNER foi elaborada pelo Fonaper, e se encontra organizada conforme os PCNs, que foram elaborados pelo MEC, atendendo a determinação do artigo 9º,

<sup>102</sup> BRASIL, LDBEN n. 9.475/97, 2017.

<sup>103</sup> JUNQUEIRA, 2002, p. 52.

<sup>104</sup> PCNER, 2007, p. 20.

<sup>105</sup> DCNEB, 2013, p. 31.

inciso IV da LDBEN n. 9.394/96.

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.<sup>106</sup>

Os PCNs constituem referência nacional para o ensino e não possuem caráter de diretriz obrigatória, mas estabelecem uma meta educacional para convergência das ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto. São materiais que subsidiam a escola na construção da sua proposta pedagógica. Entretanto, o PCNER se propôs a valorizar o pluralismo e a diversidade cultural do Brasil, significando mais que um referencial curricular, tornou-se o modelo da disciplina, constituindo-se em um documento que dará norte ao Ensino Religioso, mantendo a organização dos PCNs para o Ensino Fundamental, sendo organizados em dois ciclos, e os PCNER em quatro ciclos, assegurando a base comum nacional estabelecida pela lei, reforçando o Ensino Religioso como área de conhecimento e como disciplina, partindo da especificação da natureza do Ensino Religioso.

[...] como reflexão crítica sobre a práxis que estabelece significados, já que a dimensão religiosa passa a ser compreendida como compromisso histórico diante da vida e do transcendente, contribuindo para o estabelecimento de novas relações do ser humano com a natureza a partir do progresso da ciência e da técnica.<sup>107</sup>

Compreende-se, que o cerne do Ensino Religioso refere-se a razão do ser, em um processo global e integral, por meio da totalidade do conhecimento, em especial, do religioso, fundamentado no que é ofertado na escola, que é um espaço de construção e de socialização de conhecimento humano. Os PCNER especificam a seguinte forma: “Por questões éticas e religiosas, e pela própria natureza da escola, não é função dela propor aos estudantes aos educadores a adesão e vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses sempre são propriedade de uma determinada religião”.<sup>108</sup>

Cabe à escola promover ao educando meios pedagógicos que o tornarão capazes de compreender os momentos específicos das variadas culturas, cujo substrato religioso contribui no embasamento para a cidadania, por meio do diálogo, que possibilitará a construção de explicações e referenciais, que eliminam o uso ideológico, doutrinal ou catequético. Conforme explicita os PCNER:

<sup>106</sup> BRASIL, LDBEN n. 9394/96, 2016.

<sup>107</sup> PCNER, 2007, p. 21.

<sup>108</sup> PCNER, 2007, p. 22.

[...] o conhecimento resulta das respostas oferecidas às perguntas que o ser humano faz a si mesmo e ao mundo. Às vezes para fugir à insegurança, resgatando sua liberdade, ele prefere respostas prontas, que apaziguem a sua ansiedade. A raiz do fenômeno religioso encontra-se no limitar dessa liberdade e dessa insegurança. O homem finito, busca fora de si o desconhecido, o mistério: transcendente.<sup>109</sup>

De acordo com os PCNER, o fenômeno religioso é entendido então, como “[...] a busca do Ser frente à ameaça do Não-ser. E, a humanidade ensaiou quatro respostas possíveis como norteadoras do sentido da vida além-morte: a Ressurreição, a Reencarnação, o Ancestral e o Nada”.<sup>110</sup> Com essa compreensão foram organizados os dez princípios que iriam dar uma direção na organização dos objetivos e, a posteriori, selecionar esses conteúdos para o Ensino Religioso:

- 1) É parte integrante da formação básica do cidadão, ou seja, essa disciplina se alicerça nos princípios da cidadania, do entendimento do outro enquanto outro, na formação integral do educando.
- 2) É um conhecimento que subsidia o educando, para que se desenvolva, sabendo de si: como disciplina, tratando do conhecimento religioso.
- 3) É disciplina dos horários normais, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa e verdades, sem quaisquer formas de proselitismo (art.33/9.394-96)
- 4) Através dos conteúdos que subsidiam o entendimento do fenômeno religioso a partir da relação: culturas e tradições religiosas proporcionam o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso.
- 5) É uma aprendizagem processual, progressista e permanente: portando, necessita ter presente, na aprendizagem, os conhecimentos anteriores do educando e possibilitar uma aprendizagem progressiva no entendimento do fenômeno religioso, sem comparações confrontos e preconceitos de qualquer espécie.
- 6) Esta disciplina orienta para a sensibilidade ao mistério, na alteridade: este trata do conhecimento religioso que é ao mesmo tempo historicamente construído e revelado.
- 7) É conhecimento que constrói significados: é disciplina que constrói significados a partir das relações que o educando estabelece no entendimento do fenômeno religioso.
- 8) É uma disciplina com prática didática contextualizada e organizada, pois, de fato, a sua prática didática desenrola-se na relação ensino-aprendizagem pela preparação e compreensão de: Quem é esse educando? Para que ensinar isso? O que se quer que o educando aprenda? O que é necessário saber para ser mediador na reflexão?
- 9) A avaliação é processo que permeia os objetivos, conteúdos e práticas didáticas: esta disciplina utiliza-se da avaliação como elemento integrador entre a aprendizagem do educando e a atuação do educador na construção do conhecimento.
- 10) O sujeito-com-sujeito: desenvolve o conhecimento do educador na tríplice relação: educando-conhecimento-educador.<sup>111</sup>

São princípios que tem como finalidade promover o diálogo e a reverência, onde o diálogo surge para favorecer a construção do conhecimento constituído por meio das diferentes palavras, e a reverência como respeito, cortesia e tolerância. De acordo com os

<sup>109</sup> PCNER, 2007, p. 26.

<sup>110</sup> PCNER, 2007, p. 32

<sup>111</sup> PCNER, 2007, p. 22-43.

PCNER, “[...] Diálogo construído a partir do diferente (o outro) e reverência ao mesmo transcendente (Deus) presente no outro de modo diferente, na certeza que Deus é UM e MAIS”.<sup>112</sup> Os PCNER está dividido em eixos organizadores com blocos de conteúdos como: Culturas e Religiões, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos e Ethos.

a) Culturas e Tradições Religiosas: “[...] É o estudo do fenômeno religioso à luz da razão humana, analisando questões como: função e valores da tradição religiosa, relação entre tradição religiosa e ética, tradição religiosa natural e revelada, existência e destino do ser humano nas diferentes culturas”.<sup>113</sup> Reúne conhecimentos entrelaçados ao fenômeno religiosos como a filosofia da tradição religiosa, história, sociologia, psicologia e tradição religiosa.

b) Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais: Transmitem, conforme a fé dos seguidores, uma mensagem “[...] e estão ligados ao ensino, à pregação, à exortação e aos estudos eruditos. Contém a elaboração dos mistérios e da vontade manifesta do transcendente com o objetivo de buscar orientação para a vida concreta neste mundo”.<sup>114</sup> Conteúdos constituídos partindo da revelação, história das narrativas sagradas, contextos culturais e exegese.<sup>115</sup>

c) Teologias: “[...] Conjunto de afirmações e conhecimentos sobre o transcendente elaborado pela religião e repassados para os fiéis de um modo sistematizado. Esse eixo se expressa pelas verdades da fé”.<sup>116</sup> Seus conteúdos estabeleceram-se embasados nos estudos das divindades, verdades de fé, vida além-morte.

d) Ritos: “[...] É uma série de práticas celebrativas das tradições religiosas formando um conjunto de rituais, símbolos e espiritualidades”.<sup>117</sup> De acordo com Chauí, “[...] Porque a religião liga humanos e divindade, porque organiza espaço e o tempo, os seres humanos precisam garantir que a ligação e a organização se mantenham e sejam sempre propícias”<sup>118</sup>. Por isto criaram os ritos. É uma cerimônia em que gestos, palavras, objetos, pessoas e emoções determinadas adquirem o poder misterioso de presentificar o laço entre os humanos

<sup>112</sup> PCNER, 2007, p. 18.

<sup>113</sup> PCNER, 2007, p. 33.

<sup>114</sup> PCNER, 2007, p. 34.

<sup>115</sup> EXEGESE: É uma análise profunda do texto. A exegese é um campo muito restrito, reservada a especialista nas áreas de línguas bíblicas e que poucos têm condições de fazê-la. A tarefa da exegese é interpretar os textos bíblicos em si mesmos, em seus próprios termos, sem que haja interferências históricas e conceituais da mentalidade atual. Ela atém-se a cada texto em particular, dando atenção ao seu contexto literário, sua tradição e a fatores extra-textuais, tais como as ciências da antropologia, sociologia, história, ontologia, epistemologia, etc. Disponível em: <<http://sofiaeteo.blogspot.com.br/2010/08/exegese-teologia-e-hermeneutica.html>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

<sup>116</sup> PCNER, 2007, p. 35.

<sup>117</sup> PCNER, 2007, p. 36.

<sup>118</sup> CHAÚÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2015, p. 299.

e a divindade.<sup>119</sup>

e) Ethos: “[...] É forma interior da moral humana em que se realiza sentido do ser. É formado na percepção interior dos valores, de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio “eu pessoal”.<sup>120</sup> Para o autor Heerdt “[...] o que mais impressiona é a indiferença diante das necessidades mais simples do dia a dia”. “Diante de um futuro considerado incerto, há uma tendência das pessoas voltarem-se para si mesmas, num egoísmo que rompe os laços de solidariedade com o próximo”.<sup>121</sup> Ele realizou uma interação entre ethos e ritos relatando que:

[...] a crença religiosa e o ritual confrontam e confirmam-se mutuamente; o *ethos* torna-se intelectualmente razoável, porque é levado a representar um tipo de vida implícito no estado de coisas real que a visão de mundo descreve, e a visão de mundo toma-se emocionalmente aceitável por se apresentar como imagem de um verdadeiro estado de coisas do qual esse tipo de vida é expressão autêntica. Essa demonstração de uma relação significativa entre os valores que o povo conserva e a ordem geral da existência dentro da qual ele se encontra é um elemento essencial em todas as religiões, como quer que esses valores ou essa ordem sejam concebidas.<sup>122</sup>

Os eixos acima representados, não se estabelecem em conteúdos programáticos. Estes são escolhidos a partir de sua ciência fundante. Seus conteúdos buscam a manutenção do aspecto apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, mantendo a mesma abordagem dos PCNs. O autor Junqueira relatou em seu livro *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil* que em visita ao Brasil no ano de 1980, o Papa João Paulo II falou sobre o Ensino Religioso na escola, afirmando que:

É impossível chegar a autênticas opções de vida quando se pretende ignorar a religião, que tanto tem a dizer, ou então quando se quer restringi-la a um ensino vago e neutro e, por conseguinte, inútil, por ser destituído de relação a modelos concretos e coerentes com a tradição e a cultura de um povo. A Igreja ao defender essa incumbência da escola, não tem pensado e nem pensa em privilégios, ela propugna por uma educação integral ampla e pelos direitos da família e da pessoa.<sup>123</sup>

De acordo com o Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola, organizado pelo FONAPER no ano de 2000, três anos após o PCNER, percebeu-se a inquietação com as incoerências contidas no mesmo, quando é empregado o Parecer nº 04/98 para justificá-las, apresentando-o:

Por mais instituinte e ousado, o saber terminará por fundar uma tradição, por criar

<sup>119</sup> CHAÚÍ, 2015, p. 299.

<sup>120</sup> PCNER, 2007, p. 37.

<sup>121</sup> HEERDT, Mauri Luiz. *Construindo ética e cidadania todos os dias*. Florianópolis: Sophos, 2005, p. 11.

<sup>122</sup> GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2005, p. 93.

<sup>123</sup> JUNQUEIRA, 2002, p. 94.

uma referência. A nossa relação com o instituído não deve ser, portanto, de querer destruí-lo ou cristalizá-lo. Sem um olhar sobre o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, percebemos vínculo com a nossa história, quebramos os espelhos que desenham nossas formas. A modernidade, por mais crítica que tenha sido da tradição arquitetou-se a partir de referências e paradigmas seculares. A relação com o passado deve ser cultivada, desde que se exerça uma compreensão do tempo como algo dinâmico, mas não simplesmente linear e sequencial. A articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes sem retirá-los da sua historicidade e, no caso do Brasil de interação entre nossas diversas etnias com as raízes africanas, indígenas, europeias e orientais.<sup>124</sup>

Verdadeiramente, há que se concordar que não há como se compreender os conteúdos para o Ensino Religioso sem levar em consideração as relações do instituinte com o instituído, mas procurando, quem é, qual a compreensão e os embasamentos da proposta, em especial, quando, se pode conferir nos PCNER as afirmações como:

A dimensão religiosa do conhecimento humano encontra duas vertentes para assegurar a veracidade da mesma. A primeira se enraíza na autoridade, institucional ou carismática. A outra, provém, do interrogante. É normal não se aceitar um conhecimento quando não for veraz. Como a veracidade pode depender da legitimidade da autoridade, é necessário, às vezes absolutizar a autoridade da ser humano para garantir a veracidade do conhecimento [...] Parece haver uma relação evidente entre a insegurança do ser humano, provocada pelo mistério ou pelo caos, com a necessidade de respostas seguras através de uma autoridade legítima, detentora do conhecimento sobre o mistério. É evidente, também, o fenômeno de posse dos objetos e do domínio sobre o mistério através do conhecimento.<sup>125</sup>

Faculdade Unida de Vitória

Compreende-se que a prática proselitista na escola brasileira, sempre teve presente tornando-se natural. A disciplina de Ensino Religioso atualmente pretende ampliar seus debates no espaço educacional, buscando ofertar instrumentos teóricos e práticos numa proposta pedagógica mais coerente realizando o processo de transformação da disciplina. Paulo Freire indica uma metodologia na qual a palavra, ajuda o homem a tornar-se, um homem.

Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo [...] A educação reprodução, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana.<sup>126</sup>

As palavras fazem parte do desenvolvimento dos seres humanos, que se defendem da vida, buscando significados para estas e, dessa forma, desenvolvem os mais diversos relacionamentos com a natureza, com a sociedade e com o transcendente, tentando superar

<sup>124</sup> FONAPER, 2000, p. 28

<sup>125</sup> PCNER, 2007, p. 25.

<sup>126</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 13.

suas limitações. Hoje, tem-se um desafio com a disciplina de Ensino Religioso, mediante essa complexidade, racionalismo e os conflitos religiosos. Compreende-se que o Ensino Religioso, provoca uma mudança de paradigmas, partindo da escola, utilizando a linguagem, o enfoque a as experiências, cujo tratamento refere-se as temáticas, considerando sua interdisciplinaridade e transversalidade.

Compreende-se que o Ensino Religioso, tem seus pressupostos embasados no conhecimento humano e, como tal, deve sempre estar disponível a sociabilização, cujos conteúdos não servem ao proselitismo, mas favorecem o conhecimento dos dados fundamentais que compõem o fenômeno religioso.

Segundo Kadlubitski e Junqueira, “[...] a compreensão da disciplina de Ensino Religioso é vista sob a ótica pedagógica e não mais sob a dimensão teológica. E, por isso, tem a finalidade de realizar a releitura da diversidade cultural e religiosa desse país”.<sup>127</sup> Sendo que a escola é o espaço destinado ao educando para se abordar a diversidade cultural e as Tradições Religiosas, sendo orientado pelos PCNER, que dentro dessa perspectiva se deve “[...] valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira cuja marca predominante e a diversidade”.<sup>128</sup>

O diálogo e a reverência são amplas metas finais do Ensino Religioso, o que só é presumível pela variedade cultural-religiosa no Brasil, presente no convívio social. É o diálogo como método de construção do conhecimento, de forma que possa colaborar para a afirmação de identidades, constantes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas. Essa compreensão já surge nas Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja Católica no Brasil (DGAE), quando afirma que:

O diálogo já possui em si mesmo o seu próprio valor. Pode ser praticado de diversas formas: a partir da vida, na cooperação em obras comuns de serviços, através do intercâmbio de experiência religiosa ou espiritual. O mais importante é reconhecer e praticar as disposições que tornam o diálogo autêntico e proveitoso: equilíbrio que une abertura e realismo, contribuindo, assim para a afirmação e enriquecimento da fé.<sup>129</sup>

Muitas contribuições os diversos grupos étnicos trouxeram para a cultura do Brasil.

<sup>127</sup> KADLUBITSKI, Lúcia. JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. A leitura do Ensino Religioso na cultura afro-brasileira e cultura indígena. In: *Revista eletrônica do Grupo de Pesquisa identidade!* Escola Superior de Teologia - Faculdades EST, v. 16, n. 2, São Leopoldo: Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <:anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/viewFile/782/496>. Acesso em: 21 mai. 2017, p. 206.

<sup>128</sup> KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2007, p. 209.

<sup>129</sup> TOLEDO, Cezar de Alencar Amaut de. AMARAL, Tânia Conceição Iglésias do. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas. Trabalho apresentado na IV Jornada do HISTEDBR (Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil). In: *Revista HISTEDBR*, n. 14. Universidade Estadual de Maringá, PR: jul. 2004. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revis.html>. Acesso em: 15 jul. 2017, p. 11.

Por este motivo a cultura afro-brasileira e indígena são parte integrante da cultura brasileira, e dessa forma, o Ensino Religioso, aponta a importância de se abarcar as diferentes matizes que compõem a cultura brasileira, entre essas a cultura afro-brasileira e indígena. Os PCNER por meio do eixo Culturas e Tradições Religiosas orientam a sistematização do fenômeno religioso a partir das Tradições Religiosas: orientais, ocidentais, africanas e indígenas, amparado pela Lei n. 10.639/03 e Lei n. 11.645/08.

Diante desses apontamentos, nosso segundo capítulo evidenciará a relação da cultura africana com a sociedade brasileira. Sua origem iniciada com populações das regiões de Angola, Congo e Moçambique, das regiões denominadas Bantas da África foram as primeiras a serem trazidas para o Brasil, vindo em maior número, durante maior tempo marcando a cultura brasileira. São populações de um grande território africano, de culturas diversificadas e tendo formatos filosóficos e culturais bastante complicadas, cuja compreensão foi apenas recente a possibilidade de uma cultura ocidental. Entenderemos e reconheceremos que os negros são apreciados como sujeitos históricos.



## 2 RELIGIÕES DE MATRIZ AFRO-BRASILEIRA

Sabe-se que a vida dos africanos no Brasil não foi fácil. Viveram horrores na travessia do Atlântico. Aglomerados em porões imundos de navios, comendo e bebendo o mínimo, vendo seus companheiros de viagem falecer em razão de maus tratos e doenças. Eram levados a galpões e mercados locais, onde eram postos à venda, mas antes eram tratados de suas doenças, recebiam alimentação melhor, tinham contato com outros africanos que haviam chegado anteriormente e descobriam os seus destinos sabendo que iriam viver sozinhos, talvez encontrariam companheiros de um mesmo grupo ou seguiriam a vida sem ninguém.

Para Oliveira,

[...] no Brasil é muito difícil valorizar e assumir como parte da cultura nacional a identidade racial negra, já que ser afrodescendente em um país como o nosso é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos 'bons', 'positivos' e de 'sucesso' de identidades negras não são muito difundidos e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/étnicas inexistente.<sup>130</sup>

No século XIX, só havia o catolicismo como religião no país, sendo a base da legitimidade social. Neste século, foram formadas as primeiras religiões afro-brasileiras, entretanto os escravos, negros que depois foram livres, tinham que ser católicos, e por este motivo eles recriaram no Brasil as religiões africanas com os orixás, voduns e inquices e mesmo depois de criadas, se diziam católicos e se comportavam como tais. “Além dos rituais de seus ancestrais, frequentavam também os ritos católicos. Continuaram sendo e se dizendo católicos, mesmo com o advento da República, quando o catolicismo perdeu a condição de religião oficial”.<sup>131</sup>

No século XX, entre os anos 20 e 30, foi formada a Umbanda que logo se espalhou pelo Brasil, sendo conhecida como:

[...] a religião universal sem limites de raça ou etnia, geografia e classe social. Até essa época, o candomblé e as demais denominações tradicionais continuavam circunscritas àquelas áreas urbanas em que se formaram em razão da concentração de populações negras, isto é, aglutinação de descendentes dos antigos escravos africanos. Continuavam a ser religiões de negros.<sup>132</sup>

<sup>130</sup> OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. *Estudos Avançados*, vol.18, n.50. São Paulo: Jan./Apr. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142004000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100006)>. Acesso em: 03 jul. 2017. p. 13.

<sup>131</sup> PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. In: *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 3, nº 1, Porto Alegre: Redalyc, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/742/74230102/>>. Acesso em: 15 jul. 2017, p. 16.

<sup>132</sup> PRANDI, 2003, p. 20.

Prandi relatou que:

A Umbanda já nasceu em um processo de branqueamento e ruptura com símbolos e características africanas, propondo-se como uma religião para todos, capaz mesmo de se mostrar como símbolo de identidade de um País mestiço que então se forjava no Brasil das primeiríssimas décadas do século XX e se alastrou-se rapidamente. Parecia que a umbanda seria a única grande religião afro-brasileira destinada a se impor como universal e presente em todo o País. E de fato não tardou a se espalhar também por países do Cone Sul e depois mais além. A umbanda é chamada de ‘a religião brasileira’ por excelência, num sincretismo que reúne o catolicismo branco, a tradição dos orixás da vertente negra e símbolos e os espíritos de inspiração indígena, contemplando as três fontes básicas do Brasil mestiço.<sup>133</sup>

“Desde o início as religiões afro-brasileiras se fizeram sincréticas, estabelecendo paralelismos entre divindades africanas e santos católicos, adotando o calendário de festas do catolicismo, valorizando a frequência aos ritos e sacramentos da igreja”.<sup>134</sup> Assim aconteceu o Candomblé, o Xangô, o Tambor-de-mina, o Batuque, a Umbanda e outras denominações, e até recentemente são religiões que ainda sofrem o preconceito e a intolerância, sendo perseguidas e proibidas por órgãos oficiais. Conforme Prandi,

Continuam a sofrer agressões, hoje menos da polícia e mais de seus rivais pentecostais, e seguem sob forte preconceito, o mesmo preconceito que se volta contra os negros independentemente de religião. Por tudo isso, é muito comum, mesmo atualmente, quando a liberdade de escolha religiosa já faz parte da vida brasileira, muitos seguidores das religiões afro-brasileiras ainda se declararem católicos, embora sempre haja uma boa parte que declara seguir a religião afro-brasileira que de fato professa.<sup>135</sup>

Entretanto, grandes mudanças já aconteceram em relação ao preconceito e a valorização dos negros no Brasil. Pois conhecer a história do Brasil, sem conhecer a história africana, torna-se uma história unilateral, sem cor. É uma história marcada pelo preconceito, pela intolerância e pelas histórias racistas. Os afrodescendentes foram muito importantes na cultura brasileira, tanto por sua presença, como a massa trabalhadora, como por sua introdução sorrateira, mas tenaz e continuada, que remarcou o amálgama racial e cultural brasileiro com suas cores mais fortes. Eles trouxeram uma diversidade linguístico-cultural, como será abordado no segmento da discussão onde veremos sua trajetória no Brasil.

<sup>133</sup> PRANDI, 2003, p. 20.

<sup>134</sup> PRANDI, 2003, p. 16.

<sup>135</sup> PRANDI, 2003, p. 16.

## 2.1 A trajetória no Brasil

Os negros que foram trazidos para o Brasil eram principalmente da costa ocidental e se distinguem em três grupos:

♦ 1º grupo: Culturas sudanesas representado pelos grupos Yoruba, chamados nagô; pelos Dahomey, designados como Gegê e pelos Fante-Axante, conhecidos como Minas, além de grupos menores da Gâmbia, Serra Leoa, Costa da Malagueta e Costa do Marfim;

♦ 2º grupo: Culturas africanas islamizadas, originários dos Peuhl, dos Mandinga e os Haussa, do norte da Nigéria, identificados na Bahia como negros malé, e no Rio de Janeiro como negros alufá;

♦ 3º grupo: Culturas africanas integrada por tribos Bantu, do grupo congo-angolês, originários da Angola, Contra Costa, atual território de Moçambique.

Fora da África, o Brasil é o país com maior número de descendentes de africanos. Em sua maioria, vieram na condição de escravos, embora no mesmo período tenha havido uma pequena imigração de africanos livres, que provinham de diferentes povos que pertenciam a variadas culturas. As suas práticas religiosas eram, em alguns casos, assemelhadas, e em outros, bastante diferenciadas, sendo que alguns se desligaram das antigas tradições, convertendo-se ao cristianismo. De modo geral, os seus descendentes mantiveram-se fiéis às novas religiões.<sup>136</sup> Conhecer a história do Brasil, sem conhecer a história africana, torna-se uma história unilateral, sem cor. É uma história marcada pelo preconceito, pela intolerância e pelas histórias racistas. Para Henrique Cunha Junior,

[...] Para termos uma história brasileira ampla e justa se necessita da imersão na história e na cultura africana, visto que a sociedade brasileira resulta da imensa participação de africanos e afrodescendentes, transmitindo conhecimento material e imaterial para a cultura brasileira. As civilizações africanas realizaram um imenso acerto cultural e tecnológico que foi transmitido na pessoa de escravizados para a cultura brasileira.<sup>137</sup>

Durante muitos anos, em especial, no período da colonização brasileira, os africanos e afrodescendentes formaram a massa trabalhadora. Mão-de-obra essa, que realizou todos os tipos de ofícios e desempenhou todas as formas de trabalho existentes, constituindo a maior parte da população formando a base cultural do país associada aos povos de outras origens.

<sup>136</sup> BENJAMIN, 2005, p. 29.

<sup>137</sup> CUNHA JUNIOR, Henrique. História africana para a compreensão da História do Brasil. In: *História e cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais*. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba : SEED-PR, 2006. - 110 p. – (Cadernos Temáticos). Disponível em: <https://caravanacrioula.files.wordpress.com/2014/01/histc3b3ria-e-cultura-afrobrasileira.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017, p. 85.

Os africanos trouxeram informações técnicas e tecnológicas superiores às dos europeus e dos indígenas para as produções desenvolvidas no país no período de Colônia e Império, o que fez da mão-de-obra africana se tornar responsável pelos trabalhos desenvolvidos no decorrer deste período histórico.

Em todos os campos, da agricultura, da mineração, da manufatura, da pesca e do comércio, o Brasil é em grande escala consequência do conhecimento e da experiência histórica dos africanos. Estes povos foram para aqui trazidos sob a forma de imigração forçada de cativos africanos. Foram pessoas capturadas em guerras no continente africano realizadas por diferentes razões internas e externas, em diferentes contextos históricos, por mais de 400 anos, em diversas regiões africanas.<sup>138</sup>

A África é o continente mais antigo da história da humanidade, tendo sido o lugar de desenvolvimento da maior parte do conhecimento das populações humanas. As primeiras culturas agrícolas e pastoris foram desenvolvidas em solo africano. As culturas das manufaturas e das artes também foram fortemente processadas pelos vários povos africanos, além disso, no campo da filosofia, da matemática e da cultura letrada a África precede outros continentes, possuindo um significativo e abundante acervo.

A realização de cidades, reinos, impérios e sistemas comerciais fazem parte do passado africano em todas as regiões do continente. Toda essa enumeração de partes do processo civilizatório da humanidade é necessária para ilustrar a complexidade e a importância da bagagem africana trazida para o Brasil.<sup>139</sup>

Os afrodescendentes foram muito importantes na cultura brasileira, tanto por sua presença, como a massa trabalhadora, “[...] como por sua introdução sorrateira, mas tenaz e continuada, que remarcou o amálgama racial e cultural brasileiro com suas cores mais fortes”.<sup>140</sup> Eles trouxeram uma diversidade linguístico-cultural. A própria religião, que em vez de unificá-los, os desunia, impediu a formação de núcleos solidários que formariam o patrimônio cultural africano. Como viviam na condição de escravos convivendo com diferentes línguas foram aprendendo o português com o que os capatazes lhes gritavam. Com isso, conseguiram,

[...] aporuguesar o Brasil, além de influenciar de múltiplas maneiras as áreas culturais onde mais se concentraram, que foram o nordeste açucareiro e as zonas de mineração do centro do país. Hoje, aquelas populações guardam uma flagrante feição africana na cor da pele, nos grossos lábios e nos narigões fornidos, bem como

<sup>138</sup> CUNHA JUNIOR, 2017, p. 85.

<sup>139</sup> JUNIOR, 2017, p. 85.

<sup>140</sup> RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

em cadências e ritmos e nos sentimentos especiais de cor e de gosto.<sup>141</sup>

O negro passa então, da condição de boçal,<sup>142</sup> para a condição de latino, quando se integra na nova sociedade e na nova cultura. Esse negro boçal desempenhava as tarefas mais pesadas e ordinárias na divisão do trabalho do engenho ou da mina. Junto com os valores espirituais, eles retêm reminiscências rítmicas e musicais, como saberes e gostos culinários. Essa herança africana meio cultural e meio racial, associada às crenças indígenas, empresta a cultura brasileira um catolicismo popular.

O Brasil que se construía era dirigido por vontades e motivações externas, que o desagradam moralmente, usando os homens como carregadores de cargas, e as mulheres como fêmeas, com enfermidades que não podiam nunca serem restauradas ou saradas. A língua portuguesa que os senhores falavam, os africanos tinham que aprender para poder obedecer às ordens e sobreviver da melhor forma possível na terra que viviam. Às vezes algumas pessoas de um mesmo grupo linguístico, inventavam línguas novas, resultante de junções de dialetos africanos entre si e também com o português. Desta forma, os africanos oriundos de diferentes regiões iam emprestando uns aos outros, crenças e ritos religiosos, lendas, conhecimentos práticos e iam constituindo uma cultura africana no Brasil diferente das que haviam na África.

A economia escravista se apropriava de seres humanos utilizando a mais cruel forma de violência exercida através de castigos atrozes desumanizadores, fazendo com que o negro se reduzisse a uma condição de desapropriação de si, uma vez que só se saía da condição de escravo pela passagem da morte ou da fuga. A fuga era alimentada por todos os negros escravizados. Eles eram trocados sendo avaliados pelos dentes, pela espessura dos tornozelos e dos punhos. Esses negros africanos iam para os engenhos, trabalhar nas plantações de cana, nas casas-grandes ou em alguma atividade ligada ao processamento do açúcar. Podiam também ir para as minas, bater ouro nos rios ou procurar veios subterrâneos. “Também podiam ficar nas cidades servindo de carregadores, trabalhando nos serviços domésticos, aprendendo um ofício e se tornando carpinteiros, alfaiates, barbeiros, sapateiros, vendedores ambulantes”.<sup>143</sup> No século XIX, grande parte dos negros, foi trabalhar nas plantações de café e as cidades mais desenvolvidas absorviam-nos em grande quantidade.

Os africanos chegados no Brasil iam tecendo suas relações, entretanto a relação entre

---

<sup>141</sup> RIBEIRO, 2007, p. 115.

<sup>142</sup> BOÇAL: termo usado em Portugal, que se tornou corriqueiro no Brasil e que trazia a ideia de que os africanos pertenciam a culturas inferiores as europeias, tendo comportamentos animais, como andar nus, e religiões reprováveis, que envolviam a prática de atos que os portugueses chamavam de feitiçaria.

<sup>143</sup> SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2008, p. 93.

eles e os crioulos, que se consideravam diferentes por terem nascidos no Brasil, era cheia de atritos, devido o fato de que os crioulos, mesmo sendo escravos, ocuparem uma posição mais cômoda que a dos africanos. Desde o século XVII, era grande a parcela afro-descendente na população brasileira, mas parte dela não era composta por escravos, e sim, por ex-escravos que haviam conquistado sua liberdade, por serem descendentes de libertos e nascidos livres. Havia muita diferença entre ser escravo ou livre, pois o escravo era destituído de qualquer direito, entretanto a maior diferença era entre negros e brancos, devido na sociedade escravista brasileira ser a cor da pele, a marca mais evidente da posição considerada inferior da pessoa escravizada. “Por isso, uma das estruturas de controle social sobre a população escrava, mesmo quando circulava livremente pelas ruas e caminhos, era a que associava à escravidão a cor da pele”.<sup>144</sup>

Em 13 de maio de 1888, sob a Lei nº 3.353, foi declarada a extinção da escravidão no Brasil. Na época, muitos abolicionistas e o conjunto da população negra atribuíram à princesa Isabel todos os louros do fim da exploração escrava, no entanto, ela teve o apoio dos abolicionistas, que lhe deram forças para assinar mais rápido a lei. Ao longo de trezentos anos, os africanos foram comercializados, mas à medida que as décadas e os séculos passavam, foi se consolidando uma cultura afro-brasileira, revigorada pelos elementos africanos trazidos pelos escravos que chegaram ininterruptamente até 1850, quando foi extinto o tráfico pelo Atlântico.

Desta forma, os africanos foram construindo suas novas identidades. Nesse processo de reinvenção de si mesmo, nomes foram sendo criados pelos senhores, utilizando os termos Benguela (tirados dos portos nos quais embarcaram), Cassanje (das feiras nas quais foram comercializados) e Angola (regiões de onde vieram) ficando assim seus nomes: Joaquim Benguela, Catarina Cassanje ou Maria Angola, podendo também ser chamado de Sebastião de Nação Angola. Essas designações de procedência incorporadas na construção das novas identidades eram chamadas de nações, termo que remetia à qualidade de africano daquele escravo, sendo que o preto de nação era o africano que era diferente do preto crioulo, nativo da América.

Além das identidades criadas, a escolha de parceiros sexuais e a constituição de famílias estáveis, era outra forma pela qual a comunidade negra ia se estruturando. Davam preferências a companheiros da mesma nação, ou de regiões com culturas parecidas. Havia mais homens do que mulheres, devido o tipo de trabalho que desenvolviam. As relações

---

<sup>144</sup> SOUZA, 2008, p. 94

matrimoniais podiam ser sucessivas e em muitas situações eram interrompidas pela venda de um dos parceiros para outro senhor. “Também não era raro que um dos parceiros livre ou liberto, ajudasse a libertar o outro, assim como os filhos de ambos, que seriam escravos caso não o fossem”.<sup>145</sup>

Os laços de parentesco e as associações de trabalho eram formas pelas quais as comunidades negras iam se estruturando, podendo uma mesma pessoa participar de várias delas. Além dos laços de parentesco, os africanos trouxeram suas religiões de matriz africana para o Brasil. Na entrada do século XXI, no terceiro milênio da chamada Era Cristã, a situação dos afro-brasileiros ainda é muito semelhante àquela do dia 13 de maio de 1888. Não lhes foi assegurado o acesso à terra, nem qualquer tipo específico de assistência social ou econômica. Constituem a maioria dos brasileiros que não tem educação formal e daqueles que não são sequer alfabetizados, não dispendo de qualquer formação técnico-profissional que lhes permita ascender socialmente.<sup>146</sup>

Muitos benefícios a cultura Portuguesa e a península Ibérica receberam dos conhecimentos africanos antes do Brasil. Também receberam imigrações africanas, os países de Portugal, Espanha, antes de 1500. Por 700 anos os africanos invadiram a península Ibérica e aí viveram. Então, parte da formação da cultura Portuguesa e Espanhola está embasada na cultura africana. Esses europeus ganharam uma forte colonização africana realizada pela ocupação dos Mouros da península Ibérica. De acordo com Junior,

Os mouros foram populações africanas vindas da Mauritânia de povos Berberes e Tuaregues que, depois do século VI, baseados na fé islâmica, realizaram no norte africano um grande império que se expandiu pela África e Europa. Por outro lado, mesmo antes das invasões dos Mouros na península Ibérica, a Europa, na sua constituição Grega Romana, teve uma grande influência da base cultural africana, exemplos importantes são as contribuições das civilizações Egípcias, Núbias e Etíopes para a Antiguidade.<sup>147</sup>

A escravidão e servidão por muitos anos foram parte história da humanidade triste e repudiante de todos os povos e para todos os continentes em épocas históricas transformadas. Perduraram por muitos anos, sendo denominadas de domésticas, pois não se tratava de um vasto sistema de produção, nem mesmo direcionado para uma específica população ou para um só continente. Este sistema de escravidão doméstica na Europa, entre europeus, perdurou até o século 15, e em boa parte dos países, até o século 19 considerando a Rússia. Depois do

<sup>145</sup> SOUZA, 2008, p. 108.

<sup>146</sup> BENJAMIN, Roberto. *A África está em nós: história e cultura afro-brasileira*, v. 1. João Pessoa, PB: Grafset, 2005, p. 30 - 32.

<sup>147</sup> CUNHA JUNIOR, 2017, p. 85.

ano de 1500, conforme Junior,

[...] o escravismo sofrido pelos africanos fez parte do asseveramento desta escravidão doméstica europeia. Asseveramento do sistema de escravismo Europeu, pois se tornou acelerada e única forma de produção intensiva e comercial realizada por Europeus, em benefícios dos europeus, dirigida contra os povos africanos e indígenas, no Brasil e na América. A única justificativa possível desse escravismo asseverado foi a avareza, a desumanidade e a criminalidade dos europeus relacionados com esta forma de produção implantada no período histórico de 1500 em diante.<sup>148</sup>

Devido o longo período histórico e a forma extensa que ocorreu, foi classificado como escravismo criminoso na construção do Brasil e da América pelo olhar dos povos africanos e indígenas. Foi reconhecido como criminoso pelas Nações Unidas que declarou ser escravismo um crime contra a humanidade. Em sua maioria, os que praticaram tal crime, confessaram a culpa criminosa e que sentiam vergonha por tal ato.

Teorias racistas e colonialistas europeias tentaram justificar o escravismo criminoso por um possível atraso cultural dos escravizados africanos. Mesmo que existisse tal atraso cultural isto não justifica este ato criminoso de implantação deste imenso sistema de produção. Escravidão é crime perante a humanidade.<sup>149</sup>

No Brasil, houve a escravidão entre senhores e escravos, apesar destes usarem do poder das armas para escravizar africanos e indígenas, embora a lei legalizasse o poder das armas transformando-se em lei de um regime criminoso. Contudo, “[...] a Igreja Católica Romana reconheceu os seus erros criminosos e pediu perdão para as populações africanas e afrodescendentes. Em nome da religião, erros foram cometidos levando a morte e sofrimento milhões de africanos e descendentes de africanos”.<sup>150</sup>

As populações das regiões de Angola, Congo e Moçambique, das regiões denominadas Bantas da África foram as primeiras a serem trazidas para o Brasil, vindo em maior número, durante maior tempo marcando a cultura brasileira. São populações de um grande território africano, de culturas diversificadas e tendo formatos filosóficos e culturais bastante complicadas, cuja compreensão foi ter a possibilidade de uma cultura ocidental. Depois dos Bantos, vieram os povos da África Ocidental, e entre eles um quantitativo expressivo de Yorubanos e Daomeanos. A marca africana é inquestionável na cultura brasileira. Junior relata que:

Existem erros de nomenclaturas e dificuldades de interpretação da origem dos povos

<sup>148</sup> CUNHA JUNIOR, 2017, p. 86.

<sup>149</sup> CUNHA JUNIOR, 2017, p. 86.

<sup>150</sup> CUNHA JUNIOR, 2017, p. 86.

africanos vindos para o Brasil. Desta forma, os textos históricos e antropológicos usam dividir os africanos no Brasil, de forma imprecisa, em Bantos e Sudaneses. Estes povos africanos e afrodescendentes nas suas epopéias de busca da liberdade e da igualdade social realizaram os eixos marcantes da história social do povo brasileiro. Empreenderam milhares de quilombos, de rebeliões, de instituições no combate ao escravismo criminoso. Executaram uma intensa participação em todos os movimentos da história nacional.<sup>151</sup>

Após a abolição, a história de africanos e afrodescendentes perpassaram pela organização de novos movimentos sociais, religiosos e culturais, entre os quais se enfatiza um influente movimento negro. “Diante dos contextos históricos e geográficos, tanto na esfera social e econômica mundial e como brasileira, africanos e afrodescendentes estabelecem uma especificidade histórica que tinha sido, por diferentes razões, deixada de lado ou com tratamento insuficiente na educação brasileira”.<sup>152</sup> Os movimentos negros lutaram por mais de um século para que esta incorporação nas histórias e nas culturas de africanos e dos afrodescendentes, fizessem parte do ensino da História Geral da humanidade e a do Brasil, sem, entretanto, conseguirem sucesso até o ano de 2003. Os movimentos negros ainda insistem na amplitude do direito das populações afrodescendentes para que estas tenham conhecimentos históricos e culturais. Com Lei n. 10.639/03<sup>153</sup> e a Lei n. 11.645/08<sup>154</sup> foi inserido no currículo escolar a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

A Lei n. 10.639/03 refere-se às novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. O ensejo da lei é fazer com que os professores ressaltem em sala de aula a cultura afro-brasileira como pertencente à formação da sociedade brasileira, na qual os negros são apreciados como sujeitos históricos, valorizando-se, somente, o pensamento e as ideias de admiráveis intelectuais negros brasileiros, na cultura (música, culinária, dança) e nas religiões de matrizes africanas.

Com esta referida Lei também foi estabelecido o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), homenageando ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares. O dia da consciência negra é apontado pela luta contra o preconceito racial no Brasil. Entretanto, no ano de 2008, o artigo 26-A da LDBEN n. 9.394/96, foi alterado pela Lei n. 11.645/08, que modificou a redação da Lei 10.639/03, estabelecendo à inserção no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Esta alteração foi mais uma conquista para a valorização e o

<sup>151</sup> CUNHA JUNIOR, 2017, p. 86.

<sup>152</sup> CUNHA JUNIOR, 2017, p. 86.

<sup>153</sup> BRASIL. *Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 23 mai. 2017.

<sup>154</sup> BRASIL. *Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 23 mai. 2017.

reconhecimento social do negro e do indígena nas escolas. É uma lei que aborda as questões da escravidão e do preconceito, retratando a importância do negro e do índio na formação da sociedade do Brasil.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira.<sup>155</sup>

A citação explícita à questão do negro, que deve estar associada aos povos indígenas, abordando a importância das Diretrizes da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, agora com o acréscimo da Indígena.

Na próxima seção, será tratado, em especial, o sincretismo cultural, abordando suas relações com as religiões de matriz africana na sociedade brasileira. Ainda que haja diferentes tipos de pensamentos relacionados aos sincretismos.

## **2.2 As religiões de matriz africana, o sincretismo, Candomblé e a Umbanda**

A religião, segundo Bittencourt Filho, “[...] é uma manifestação da cultura espiritual, e por isto mesmo persistente e capaz de resistir, mais do que qualquer outra manifestação, à dissolução por vezes imposta pelos conflitos de culturas, como foi o caso da colonização”.<sup>156</sup> Durante longo tempo as religiões afro-brasileiras sofreram repressões por parte de algumas instituições e grupos sociais, como a igreja, o Estado e as classes dominantes. Foi um período, de desenvolvimento dessas religiões, onde o Brasil viveu sua fase de construção de identidade, negando e sobrepujando a essência de dados originados pelos negros africanos escravizados, classe compreendida como inferiores para os nacionalistas da época que buscavam a construção de uma identidade “branca” para o Brasil.

O reconhecimento de que a história africana é um fator importante e de grande influência na formação histórica e cultural brasileira se compõe em algo recente. “No início da década de 1960, a história das organizações sociais e políticas de grande parte dos povos

<sup>155</sup> BRASIL, DCNER, 2017, p. 11-12.

<sup>156</sup> BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 63.

africanos, assim como suas ricas e diversificadas práticas culturais, eram praticamente desconhecidas”.<sup>157</sup> De acordo com Maria Dulce Silva Tomé,

A religião africana também ensinava o sagrado inserido na natureza. Em consequência disso, seus seguidores a respeitam como criação de Olorum. É uma religião de celebração à vida junto a seus ancestrais e tem a ancestralidade como uma marca da matriz africana. As religiões afro-brasileiras podem ser distinguidas em três grupos ou tendências principais. Uma primeira é a que privilegia a África, onde a predominância é de elementos simbólicos e mitológicos africanos e a língua usada nos rituais, a africana. Uma segunda tendência é a brasileira e os rituais, cânticos e rezas em português e, na fusão de elementos de diversas procedências a Umbanda surge como uma prática religiosa sincrética. Na terceira tendência os rituais são realizados na língua portuguesa e africana, sendo a tendência intermediária. As três tendências tem elementos comuns e na prática trabalha-se mais de uma tendência.<sup>158</sup>

Entre os africanos o sobrenatural era acionado por especialistas que dominavam os conhecimentos necessários para que as entidades do além pudessem ajudar a solucionar questões da vida cotidiana. Os problemas que os escravos e libertos tinham na sociedade escravista eram bem diferentes daqueles que afligiam os agricultores e pastores das aldeias que viviam na África, mas a maneira como uns e outros lidavam com eles era parecida, uma vez que os afrodescendentes se mantinham próximos da maneira de pensar de seus antepassados. Especialistas em curas e adivinhações, intermediários entre o mundo dos homens e o dos espíritos e ancestrais, chamados de feiticeiros ou curandeiros pelos portugueses que os haviam escravizado e trazido para o Brasil, se tornavam membros importantes de certas comunidades que usavam seus serviços e conhecimentos.

Nos grupos em que a influência banto era majoritária, segundo Souza,

[...] as pessoas recorriam a ritos de adivinhações para identificar culpados de atos condenáveis como roubo e assassinato, encontrar pessoa desaparecidas, curar doenças (que eram muitas em vida não árdua), amansar senhores, conquistar o sexo oposto, fechar o corpo contra agressões e cuidar de muitas outras coisas que afligiam os africanos e seus descendentes nascidos no Brasil.<sup>159</sup>

Praticava-se uma grande variedade de ritos que permitiam que as forças do além agissem, às vezes por meio de possessões, “[...] com a descida dos espíritos invocados sobre o corpo dos sacerdotes. Outras vezes, os sacerdotes liam os indícios do além por meio de

<sup>157</sup> SILVA, Maria Rejane da; MOREIRA, Harley Abrantes. *Religiões afro-brasileiras em sala de aula a partir da análise de uma turma de educação de jovens e adultos*. Disponível em: <[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364952202\\_ARQUIVO\\_rEJANE-ARTIGOANPUH.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364952202_ARQUIVO_rEJANE-ARTIGOANPUH.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2017.

<sup>158</sup> TOMÉ, Maria Dulce Silva. Religiosidade brasileira: apontamentos. In: *Unitas – Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões*. [on line], v.1, jan.-jun., 2014, p. 60-70. Vitória: ES, Disponível em: <<http://revista.faculdadeunida.com.br/index.php/unitas>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

<sup>159</sup> SOUZA, 2008, p. 112.

oráculos, como pontos riscados no chão sobre o qual jogavam pedras, conchas, contas, etc”.<sup>160</sup>

Para Souza,

[...] Outro conjunto importante de práticas e crenças mágico-religiosas de matrizes africanas que germinou no Brasil foram os candomblés, sendo do século XIX as primeiras referências a eles. Apesar de o termo pertencer à língua banto, no Brasil se refere a cultos religiosos de origem ioruba e daomeana. Neles, as principais entidades sobrenaturais são os orixás, quando a influência ioruba é maior, e voduns, quando a influência daomeana se destaca. Na Bahia, os iorubas também ficaram conhecidos como nagôs, e os daomeanos como jêjes.<sup>161</sup>

Os orixás e voduns são entes ancestrais e heróis divinizados criadores de linhagens, reinos e cidades-estado sendo não só a origem da organização social e política, como aqueles que orientam toda ação dos homens em sua vida terrena, à semelhança do que ocorre entre os povos bantos. De acordo com Benjamin,

No século XVIII, as cerimônias com esses entes eram batizadas de calundus, a partir do século XIX elas passaram a ser chamadas de candomblés e seus líderes ficaram conhecidos como pais e, principalmente, mães-de-santo, sendo o santo o nome genérico, de nítida influência católica, dado a entidade incorporada durante a possessão à qual o culto é dirigido<sup>162</sup>.

As casas que abrigavam candomblés e os sacerdotes que estavam à sua frente foram importantes polos de organização das comunidades negras, mesmo perseguidas pela polícia até meados do século XX, quando começaram a ser aceitas como legítimos do exercício de religiosidades afro-brasileiras. “A repressão estava ligada não só ao tipo de prática ali exercida, que ainda era relacionada a forças diabólicas, mas, sobretudo, ao medo que os ritos das comunidades negras geravam”.<sup>163</sup> Mesmo em tempos de liberdade, e ainda, mais durante a vigência da escravidão, os negros, principalmente quando reunidos, eram vistos pelos grupos dominantes como ameaça potencial à ordem estabelecida.

Em torno dos sacerdotes, especialistas que conheciam ritos de comunicação com o além, de onde se supunha virem soluções para muitos problemas, grupos construíram identidades, nas quais também eram consideradas as áreas de origem dos seus membros, ou dos antepassados destes. Atualmente os cultos africanos ainda permanecem com predominância da sociedade passada. São eles:

<sup>160</sup> BENJAMIN, Roberto. *A África está em nós: história e cultura afro-brasileira*. 2. v. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2005, p. 76.

<sup>161</sup> SOUZA, 2008, p. 112.

<sup>162</sup> BENJAMIN, 2005, p. 77.

<sup>163</sup> BENJAMIN, 2005, p. 77.

[...] culto dos orixás, tambor-de-mina, cultos congo-angolanos, cultos islâmicos e umbanda. No Brasil, houve o sincretismo. Uma fusão e interpenetração de atitudes, sentimentos e tradições de outros indivíduos e de outros grupos, que acabaram incorporando suas vivências culturais, tornando a religião a base dessa fusão com as imagens religiosas.<sup>164</sup>

As seitas africanas chegaram no Brasil com os escravos. E com elas os Orixás africanos. Antes disso, os africanos não distinguiam a religião católica e nem outra religião que não fosse o culto de seus Orixás e de seus ancestrais. Depois de serem escravizados e transportados para terras desconhecidas, os africanos, não tiveram muita escolha. Para poder cultuar seus Orixás, criavam altares com imagens da Igreja Católica, e, embaixo deste depositavam os registros dos Orixás. Com os cânticos em dialetos africanos, e com as imagens de santos sobre os altares, os portugueses pensavam que eles estavam cultuando os santos católicos, e assim iniciou o sincretismo. Naquela época não havia liberdade de culto, porém hoje não é mais necessário associar Nossa Senhora com Oxum. Uma pessoa pode ser católica ou de outra religião, e fazer parte de uma religião africana sem a necessidade de fazer nenhum sincretismo.

De acordo com Waldemar Valente, “[...] o sincretismo é um processo que se propõe solucionar conflitos e problemas num dado contexto cultural. O sincretismo possui como característica a mescla, a fusão e a simbiose de elementos culturais”.<sup>165</sup> No Brasil, é fato o sincretismo de santos da igreja católica com os Orixás africanos. Um determinado grupo de pessoas chegam a dizer que seu orixá de cabeça é São Jorge ou Santa Barbara.

“O fenômeno do sincretismo se apresenta nitidamente com a situação do conflito religioso imposta pelo choque do conglomerado fetichista negro-africano com o Catolicismo luso-brasileiro”.<sup>166</sup> O sincretismo no Brasil ocorreu em alguns lugares, em várias fases distintas. Uma delas foi a vinda dos africanos que percebiam as diferenças religiosas. Entretanto, os descendentes dos escravos nascidos no Brasil não conheceram essa situação.

O sincretismo é definido por Herskovits “[...] como uma forma de reinterpretação, que assinala aspectos da mudança cultural com transformações de valores que ocorrem entre as gerações e apresenta exemplos relacionados com as religiões afro-brasileiras”.<sup>167</sup> As pesquisas sobre o sincretismo religioso no Brasil, até fins da década de 1950, foram quase todos estudos realizados na perspectiva da teoria da aculturação. Segundo Ferretti, “[...] o

<sup>164</sup> BENJAMIN, 2005, p. 77.

<sup>165</sup> WALDEMAR VALENTE, *apud* BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 63.

<sup>166</sup> VALENTE, 1977, *apud* BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 63.

<sup>167</sup> HERSKOVITS, Melville J. *Antropologia Cultural*. São Paulo: Mestre Jou, 1969, p. 376.

sincretismo religioso é em princípio um processo teológico, epistemológico e integrativo que não pode ser explicado em toda sua complexidade sem uma atenção particular ao lugar de onde emerge”.<sup>168</sup>

Ferretti relata que “Bourdieu denomina de habitus religioso – ou a ‘matriz de percepção’ – através da qual uma pessoa filtra todas as suas experiências e todos os estímulos religiosos que lhe chegam [...]”.<sup>169</sup>

Peter van der Veer considera que o sincretismo se refere a uma política de diferença e identidade e que a noção de poder é crucial no seu entendimento, indicando as práticas verdadeiras das falsas. Sugere que o termo sincretismo nas sociedades com cultura religiosa seja substituído pelo termo multiculturalismo nas sociedades com cultura secular Segundo van der Veer, [...] o multiculturalismo parece ter substituído o termo sincretismo no discurso sobre a sociedade moderna e secular. Ambos os termos pertencem a um discurso de tolerância e harmonia.<sup>170</sup>

“O sincretismo é a fusão de doutrinas de diversas origens, seja na esfera das crenças Religiosas, seja nas filosóficas. Na história das religiões, o sincretismo é uma fusão de concepções religiosas diferentes ou a influência exercida por uma religião nas práticas de uma outra”.<sup>171</sup>

No Brasil, a prática do sincretismo religioso é bem presente. Iniciou no ano de 1500 com o encontro de três tradições culturais: “[...] a ameríndia, nativa da terra; a europeia, trazida pelos colonizadores portugueses e mais tarde a africana, trazida pelos escravos, bantos e sudaneses”.<sup>172</sup> Nesta época, o índio e o negro, mesmo na condição de escravo, e livre depois, tinha que ser católico. Entretanto, cultuavam seus deuses, assimilando Santo/Orixá aparentemente, encobrando a verdadeira devoção que tinham aos seus deuses, com cânticos na língua nativa que ninguém entendia. A tentativa forçada de aculturação encontrou resistência, e isso fez com que tentassem preservar os princípios e práticas religiosas indígenas e africanas, por meio da conciliação com os princípios e práticas católicas, fazendo nascer várias manifestações sincréticas em solo brasileiro.

O índio Tupi, que dominava quase todo o território brasileiro no século XVI, foi o

<sup>168</sup> FERRETTI, Sergio Figueiredo. *Multiculturalismo e sincretismo*. Texto. GPMINA Grupo de Pesquisa, Religião e Cultura Popular, UFMA: MA, 2007. Disponível em: <<http://www.gpmina.ufma.br/pastas/doc/Multiculturalismo%20e%20Sincretismo.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017, p. 4.

<sup>169</sup> FERRETTI, 2017, p. 4.

<sup>170</sup> PETER VAN DER VEER apud FERRETTI, 2017, p. 5.

<sup>171</sup> DIAS, Renato Henrique Guimarães. *Sincretismos religiosos brasileiros: pequeno estudo sobre alguns sincretismos religiosos surgidos no Brasil entre 1500 e 1908*. Registrado no Escritório de Direitos Autorais da Biblioteca Nacional em 28 jan. 2009. Disponível em: <<https://estudodaumbanda.wordpress.com/2009/02/20/4-sincretismo-religioso-e-suas-origens-no-brasil-parte-1/>> Acesso em: 15 jul. 2017, p. 15.

<sup>172</sup> DIAS, 2009, p. 15.

que mais influência sofreu dos europeus, seguido das tribos Potiguar, Tabajara, Caeté, Tupinambá, Tupiniquim, Termiminó e Tamoio. Os relatos retratam a relação destes com o culto à natureza deificada ou divinizada, onde “[...] o pajé e o feiticeiro ou xamã eram os que tinham acesso ao mundo dos mortos e dos espíritos da floresta”.<sup>173</sup> Com o objetivo de fazer com que a religião católica fosse logo assimilada pelos indígenas, os jesuítas associaram ao seu deus e santos os nomes de algumas divindades tupis. Entretanto, “[...] os jesuítas associaram os deuses indígenas aos demônios da doutrina católica. Isso acabou gerando a primeira religião sincrética surgida no Brasil da junção da Religiosidade Tupi e do Catolicismo, conhecida como Santidade”.<sup>174</sup> Depois da Santidade, surgiu a religião sincrética conhecida pelo nome de Pajelança, com caráter mágico-curativa e com a incorporação de espíritos dos antepassados.

A partir do século XV, houve uma migração de africanos capturados em seu país de origem, em sua maioria por tribos rivais, sendo levados para o litoral e vendidos como escravos para os europeus e brasileiros. “Durante o final do século XVI e final do século XVIII, a principal etnia trazida para o Brasil foi a dos Bantos, povo que durante o período de colonial brasileiro ocupava a maior parte do continente africano situado ao sul do Equador, hoje está localizado o Congo”.<sup>175</sup> Os bantos trataram logo de preservar suas tradições religiosas no Brasil, adaptando suas crenças associando os santos católicos aos seus deuses. Sendo que a partir deste sincretismo, nascido nas senzalas, no final do século XVI, nasceu a primeira manifestação sincrética da religiosidade banto/católica no Brasil, chamada de Calundu, onde as manifestações das práticas africanas eram relacionadas a danças e cantos coletivos, com instrumentos de percussão, invocando e incorporando espíritos e adivinhações e curas por meio de rituais de magia. Os proprietários de escravos toleravam essa prática, entretanto, os rituais do Calundu que tinham ligação com a magia e a incorporação de espíritos eram constantemente combatidos, por considerarem coisas malignas e magia negra, da época.

E somente no século XVII, no nordeste brasileiro, surgiu a primeira religião sincrética brasileira, conhecida por Catimbó e por Culto à Jurema. Esse culto baseava-se na incorporação de caboclos, cura de doenças e receita de remédios para os males físicos, materiais e amorosos. Os Mestres e os Caboclos realizavam a limpeza dos espíritos dos adeptos e faziam a expulsão de maus espíritos das pessoas. Ao longo dos séculos XVII e

---

<sup>173</sup> DIAS, 2009, p. 15.

<sup>174</sup> DIAS, 2009, p. 15.

<sup>175</sup> DIAS, 2009, p. 17.

XVIII cresce o número de negros e mulatos alforriados circulando com relativa liberdade, tendo suas residências localizadas na maioria em casebres e cortiços, e com isso, as manifestações religiosas de origem africana encontraram condições para se desenvolverem, construindo seus altares consagrados aos seus deuses, surgindo em fins do século XVIII e início do século XIX as Casas de Candomblé, que “[...] se estruturavam com base em famílias-de-santo, estabelecendo entre seus adeptos uma espécie de parentesco religioso”.<sup>176</sup> Surge no século XIX, a religião sincrética denominada de Candomblé de Nação, agregando três modelos de culto: Candomblé de Nação Angola, Congo e Muxicongo (cultuavam Voduns); Candomblés de Nação Ketu, Efã e Ijexá (cultuavam Orixás) e Candomblés de Nação Jeje-Fon e Jeje-Mahin (cultuavam Voduns).

Segundo Dias “[...] dentre todos os Candomblés de Nação, sejam eles do modelo de culto banto, sudanês nagô ou sudanês jeje, o que apresenta maior projeção nacional é o Candomblé de Nação Ketu”<sup>177</sup>. Surgiu no Candomblé de Nação Ketu, o movimento de recuperação das raízes africanas, cuja ação é rejeitar o sincretismo com o catolicismo e com as práticas indígenas, buscando o aprendizado da língua nativa e a redescoberta dos ritos, histórias e lendas das divindades que se perderam ao longo do tempo.

No final do XIX e início do século XX, tradições religiosas da etnia sudanesa foram sendo aos poucos inseridas ao sincretismo banto-católico-ameríndio existentes também no Rio de Janeiro, levando ao surgimento dos sincretismos conhecidos como Zungu e Macumba<sup>178</sup> (danças, cantos coletivos, instrumentos de percussão, invocação e incorporação de espíritos, adivinhação e curas por meio de rituais de magia, englobando vários elementos africanos. Nome que substituiu o termo Zungu no século XX). Segundo o autor Dias, “[...] é provável que a Macumba tenha desaparecido do cenário religioso carioca devido ao aparecimento da Umbanda e sua rápida expansão no estado do Rio de Janeiro”.<sup>179</sup> Diante deste cenário, as casas de Macumba se transformaram em tendas de Umbanda ou em casas de Omolokô com o objetivo de fugirem da repressão que os cultos sofriam. Omolokô e Almas e Angola foram mais duas religiões sincréticas que surgiram, e são semelhantes com vertentes da Umbanda, e por este motivo, muitas foram batizadas de Umbanda Omolokô ou Umbanda em Almas e Angola. O Omolokô cultua um deus supremo Nzambi ou Zambi de natureza deificada personificada nos Orixás e nas entidades conhecidas como Orixás Menores,

---

<sup>176</sup> DIAS, 2009, p. 5.

<sup>177</sup> DIAS, 2009, p. 5.

<sup>178</sup> DIAS, 2009, p. 1.

<sup>179</sup> DIAS, 2009, p. 1.

Caboclos, Preto-Velhos, Crianças, Exus e Pomba-giras.<sup>180</sup>

A Umbanda tem amplos rituais, cânticos, sentidos de popularização e de participação direta do homem no atendimento de seu caso.

Há uma linha de continuidade canalizando os vários afluentes de todas as origens para uma integração e uma uniformidade de destino num futuro próximo. As imagens, os cânticos, o incenso, as velas e as oferendas dos rituais de Umbanda, algo parecido aos usos da Igreja Católica, atenuam o medo provinciano dos católicos pelas manifestações mediúnicas; e pouco a pouco inculcem-lhes o gosto pelo conhecimento da imortalidade do espírito pregadas por todas as filosofias reencarnacionistas.<sup>181</sup>

A base doutrinária da Umbanda é espiritualista como o Espiritismo, o Catolicismo e Esoterismo, o que justifica a diferença entre elas são seus templos com características próprias. É uma doutrina “[...] resultante natural da fusão espiritual das raças branca, índia e negra”.<sup>182</sup> A origem do culto dos Orixás na Umbanda provém dos Negros Africanos que foram trazidos escravizados para o Brasil. Ressalta-se que “[...] na Umbanda não há incorporação dos Orixás, mas dos seus enviados, falangeiros ou representantes, que são espíritos evoluídos que trabalham na manipulação ou no nível vibracional de cada uma dessas forças da natureza”.<sup>183</sup> Na Umbanda, os Orixás também são associados aos dias da semana e planetas. “Há várias ramificações da Umbanda que guardam raízes muito fortes das bases iniciais e outras que absorveram características de outras religiões já existentes, mas que mantém a mesma essência nos objetivos de prestar a caridade com humildade, respeito e fé”.

De acordo com Dias,

A história revela que os negros foram retirados a força de sua terra natal, na África, e trazidos para o Brasil com rancor e ódio em seus corações. Feridos em sua dignidade e distantes da pátria que amavam, na maioria das vezes, enganados, feitos prisioneiros e escravos, resultando em muitos anos de lutas e dores. Buscavam manter seus costumes na cultura e na religião, que se baseava na evocação das forças da natureza, deitificadas e personificadas em divindades, que eram uma espécie de deuses, a que cultuavam com todo fervor de suas vidas.<sup>184</sup>

Entretanto, aprenderam com o tempo a realizar a vingança de seus senhores e déspotas por meio de pactos com entidades trevosas através da magia negra, coisa de energias magnéticas empregadas de forma equivocada, transformando o culto inicial das divindades da natureza em métodos de vingança e em pactos com essas divindades, de forma que com o

<sup>180</sup> DIAS, 2009, p. 1.

<sup>181</sup> BANDEIRA, Armando Cavalcanti. *O que é a Umbanda*. São Paulo: Eco, 1973, p. 53.

<sup>182</sup> DIAS, 2009, p. 25.

<sup>183</sup> BANDEIRA, 1973, p. 2.

<sup>184</sup> DIAS, 2009, p. 2.

tempo as entidades de alta hierarquia tiveram que combater a magia negra e seu efeito destrutivo, transformando os cultos degradantes em lugares que irradiassem o amor e a caridade, única forma de modificar o panorama sombrio, e mudar a psicosfera do país. Assim, as entidades iluminadas foram se apresentando e levando a mensagem do amor e da caridade desfazendo a carga negativa que se abatia nos corações dos homens. Hoje, o movimento religioso da Umbanda estende-se por todo o Brasil, professando a lei da caridade e do amor ao próximo, usando todos os recursos das forças da natureza, personificadas nos Orixás.

Não foram, contudo, só as religiões de origem africana que ajudaram na construção de novas solidariedades e identidades. O ensino do catolicismo a todo africano escravizado era obrigação dos senhores, o que também serviu de caminho para a organização de novas comunidades negras, principalmente quando agrupadas em irmandades leigas de devoção a um determinado santo.

[...] Essas associações religiosas de ‘homens pretos’ eram não só aceita como estimuladas pela igreja Católica e pela administração colonial. Mas as irmandades não serviram apenas de instrumento de controle sobre as comunidades negras: elas também foram um espaço de organização e construção de novas identidades.<sup>185</sup>

As irmandades de “homens pretos” além de cuidar do culto do santo elas faziam o enterro dos irmãos mortos, pediam que rezasse missas pelas almas e auxiliavam suas famílias caso elas não possuíssem nenhum recurso. Davam assistência aos irmãos doentes e algumas vezes juntavam um dinheiro para comprar a liberdade de outros irmãos. “Até o século XVIII, eram mais comuns os chamados ‘reis da nação’, que tinham ascendência sobre um grupo com origem africana comum, como os chamados angolas, minas, ou mesmo designações mais específicas, como rebole e cassanje”.<sup>186</sup>

No século XIX todos eles passaram a ser chamados de rei do Congo, agrupando sob seu manto comunidades negras que percebiam menos suas diferenças internas e ressaltavam a origem africana que unia a todos. “O fato dos reis do Congo, em terras africanas, terem adotado o catolicismo no final do século XV, e dos reis portugueses por muito tempo tê-los considerado governantes de um reino irmão, teve peso na escolha dessa designação para todos os reis negros festejados pelas irmandades”.<sup>187</sup> Por meio dos reis do Congo algumas comunidades negras afirmavam uma identidade africana que a todos unia, ao mesmo tempo

<sup>185</sup> SOUZA, 2008, p. 116.

<sup>186</sup> SOUZA, 2008, p. 116.

<sup>187</sup> SOUZA, 2008, p. 117.

que suas formas de organização eram aceitas pelos administradores coloniais, que viam na rememoração do reino do Congo cristão um sinal de inserção pacífica dos negros da sociedade escravista brasileira.

Os africanos e afrodescendentes de origem banto, vindos da região de Angola e do Congo, podiam aceitar o catolicismo ou alguns de seus elementos quando se tornavam membros de uma irmandade ou quando haviam tido contato com o catolicismo ainda na África, principalmente no caso de escravos que viveram por um período em Luanda ou em outro centro de colonização portuguesa. De acordo com Souza, “[...] esse contato antigo com o catolicismo, ou com suas formas africanas, facilitou o aparecimento, no Brasil, de ritos religiosos com estruturas africanas, mas com a incorporação de elementos católicos”.<sup>188</sup>

Também se percebe que o catolicismo muitas vezes passou a fazer parte da intimidade e da vida cotidiana dos africanos no Brasil, e especialmente de seus descendentes, são algumas imagens de santos católicos, esculpidas em madeira e às vezes em osso. Podiam estar em altares de igrejas e capelas, guardadas em casa, em altares domésticos, entre os objetos mais preciosos ou trazidos junto ao corpo. Nessa época era grande o número de escravos trazidos da região da Angola, onde o catolicismo já estava presente havia cerca de trezentos anos e onde Santo Antônio era muito popular. Esses escravos vindos de Angola foram quase todos trabalhar nas plantações de café paulistas. No seu novo ambiente reproduziam suas tradições ao mesmo tempo em que construíam uma vida diferente, conforme os contatos que fizessem e as oportunidades que percebessem.

Segundo Souza,

As muitas imagens de santos esculpidas em estilo nitidamente africano são testemunho de como o catolicismo e formas mestiças de catolicismo foram adotados por afrodescendentes, que assim iam se integrando à sociedade brasileira, da qual também eram formadores, mesmo que na qualidade de explorados e oprimidos.<sup>189</sup>

Essas culturas e outras já haviam realizado um primeiro sincretismo na própria África, resultante das guerras étnicas e da continuação de escravos nos armazéns do tráfico, como no Arquipélago do Cabo Verde e nas Ilhas de São Tomé e Príncipe. Na atualidade o homem está dividido entre dois mundos que se defrontam dentro dele. “O negro brasileiro é muito fervoroso com sua cultura ancestral. Age como os outros brasileiros no mundo

---

<sup>188</sup> SOUZA, 2008, p. 118.

<sup>189</sup> SOUZA, 2008, p. 119.

econômico, e enquanto membro do candomblé, faz parte de um mundo onde predominam outros valores”.<sup>190</sup>

Para Ferretti,

[...] O negro considera natural que um rito, uma magia aja quando se trata de africano, mas não tenham eficácia quando aplicado, aos brancos. [...] Quando um membro do candomblé afirma seu catolicismo, não mente, pois é ao mesmo tempo católico e ‘fetichista’. As duas coisas não são opostas, mas separadas – é a lei da analogia que age.<sup>191</sup>

Apoiado na ideia de Durkheim de que nenhuma instituição social pode repousar sobre o erro e a mentira, e que por isso não há religiões que sejam sociologicamente falsas, Roberto Motta, indaga se “[...] simples disfarces durariam através de mais de 150 anos de história dos cultos afro-brasileiros”,<sup>192</sup> criticando a ideia de sincretismo como disfarce.

Para Munanga,

[...] se no Brasil a situação de contato tivesse sido de igualdade de trocas recíprocas, teria havido um processo de aculturação entre negros escravos e brancos colonizadores. [...] diz ainda que os pesquisadores das religiões afro-brasileiras dividem-se em dois grupos: uns creem que houve realmente sincretismo entre religião católica e religiões africanas e utilizam o conceito, outros negam o sincretismo e evitam a utilização do termo. Considera que ambos cometem o erro de partir do conceito para a realidade, não analisando adequadamente o conceito nem a realidade.<sup>193</sup>

Atualmente a relação e o interesse da Igreja Católica pelo negro, religiões afro-brasileiras e sincretismo começam a se transformar. De acordo com Valente,

[...] já se discute a inclusão de valores afro-brasileiros nas celebrações litúrgicas com reinterpretação de símbolos, de gestos corporais, de objetos e a inclusão na missa de alimentos como pipoca, farofa, pinga, etc. Comenta o risco de folclorização, da manipulação do exótico pelo exótico e de desvalorização de formas de resistência do negro. Risco que diz que o próprio negro combate nesta tentativa de enegrecimento da igreja, procurando criar uma liturgia ‘do e para o negro’.<sup>194</sup>

Verificou-se que os autores mais dedicados a estudar o catolicismo e as religiões populares, em geral, dedicam pouca atenção ao fenômeno do sincretismo religioso, considerado tema vinculado aos estudos afro-brasileiros. Em estudos sobre a liturgia da Igreja Católica, percebeu-se que o ciclo santoral de louvação aos santos e o ciclo temporal, mais

<sup>190</sup> FERRETTI, Sérgio Figueiredo. *Repensando o sincretismo*: estudo sobre a Casa de Minas. São Paulo: EDUSP, 1995, p. 55.

<sup>191</sup> FERRETTI, 1995, p. 57.

<sup>192</sup> ROBERTO MOTTA, *apud* FERRETTI, 1995, p. 72.

<sup>193</sup> MUNANGA, *apud* FERRETTI, 1995, p. 72.

<sup>194</sup> VALENTE, *apud* FERRETTI, 1995, p. 74.

importante, relacionado com a louvação a Cristo, estão sendo assimilados em terreiros e reinterpretaram esse calendário, procurando pontos de contatos ou de similaridade entre as duas tradições. Ferretti afirma que,

[...] o sincretismo não se limita a uma associação superficial entre santos e orixás, nem a uma máscara, mas que mobiliza ideias em torno de temas existenciais profundos. Revela ainda que na Quaresma a penitência caracteriza tanto os terreiros, quanto a Igreja e que na Semana Santa ambos comentam o tema da morte; comemorando no sábado o retorno ao convívio entre os deuses e os homens.<sup>195</sup>

Ainda nas colocações de Ferretti verificou-se que,

[...] nos terreiros da Belém existe a tradição de comer, na quinta-feira santa, caranguejos, uma das mais severas proibições alimentares da tradição nina-nagô. Ele constatou que na mitologia nagô, o caranguejo simboliza a ameaça de morte para Omolu.<sup>196</sup>

Percebe-se então que apesar de toda a ambiguidade e imprecisões há diferentes tendências ou posições sobre o sincretismo. Para Barreto, “[...] as tendências são as dos intelectuais, dos terreiros e dos líderes dos Movimentos Negros. Para estes, o que interessa é o candomblé como religião pura, africana, tradicional recompondo a identidade da população negra oprimida na luta contra a discriminação racial”.<sup>197</sup>

Ao longo do processo de mudanças mais geral que orientou a constituição brasileira da religião dos deuses africanos, o culto aos orixás primeiro misturou-se ao culto dos santos católicos para ser brasileiro, forjando-se o sincretismo; depois apagou elementos negros para ser universal e se inserir na sociedade geral, gestando-se a umbanda; finalmente retomou origens negras para transformar também o candomblé em religião para todos, iniciando um processo de africanização e dessincretização para alcançar sua autonomia em relação ao catolicismo. Para isso, certamente, o reconhecimento da cultura dos orixás pela sociedade em geral representa um passo importante e sua divulgação através da música popular, das novelas de televisão e da literatura, entre outras formas de manifestação artística, não deixa de ser um meio muito expressivo.<sup>198</sup>

Valente, também discute a Campanha da Fraternidade de 1988, revelando que independente do ângulo que se analise a questão do sincretismo religioso, é importante lembrar que o negro não continuou passivo ante este processo, apesar da determinação, da obrigatoriedade e do papel desempenhado pela religião católica como suporte do projeto colonial.<sup>199</sup> Tudo leva a crer que a partir da realidade vivida naquela época, considerando as

<sup>195</sup> FERRETTI, 1995, p. 78.

<sup>196</sup> FERRETTI, 1995, p. 78.

<sup>197</sup> BARRETO *apud* FERRETTI, 1996, p. 95.

<sup>198</sup> PRANDI, 2003, p. 27.

<sup>199</sup> VALENTE *apud* FERRETTI, 1996, p. 75.

dificuldades o negro recriou e reinterpretou a cultura dominante, adequando-a à sua maneira de ser.

Mediante os dados apresentados sobre as religiões de matriz afro-brasileira, o sincretismo, a Umbanda e o Candomblé, vê-se a necessidade de preparar melhor os professores, e para tanto o sub-item a seguir, apresentará como estão sendo formados esses profissionais de Ensino Religioso, para atuar em sala de aula, com os conteúdos das religiões afro-brasileiras que estão presentes segundo os eixos organizadores com blocos de conteúdos como: Culturas e Religiões, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos e Ethos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso em um processo de dialogicidade com os estudantes e consigo mesmo, culminando no capítulo 3 com um estudo de caso realizado na EEEFM São João Batista em Cariacica – Sede – ES, que tornou-se fonte de coleta para dar comprovação a fundamentação teórica.

### **2.3 Os professores de Ensino Religioso e sua formação**

Ainda é um desafio discutir a identidade pedagógica do Ensino Religioso, visto que, a formação dos docentes que atuam encontra-se, de fato, não concebido como elemento pertencente a uma área da educação. Para atuar com a disciplina de Ensino Religioso, respondendo e atendendo os anseios dos estudantes, o profissional que ministra essa disciplina, deve realizar uma formação específica, habilitando-se e qualificando-se na área desse conhecimento. Conforme Sena,

Verifica-se na atualidade que os cursos de licenciatura em Ensino Religioso e Ciências da Religião têm uma grande contribuição a dar no sentido de formar profissionais para essa área do conhecimento, uma vez que analisam e pesquisam o campo religioso dentro de sua complexidade a partir de um olhar e abordagens de cunho inter e transdisciplinar.<sup>200</sup>

No Brasil, segundo Passos, as Ciências da Religião já tem solidificado um curso de pós-graduação com seus cursos de mestrado e doutorado credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).<sup>201</sup> Muitas instituições solicitaram ao MEC autorização para abertura do curso de Licenciatura em Ciências da Religião, sendo negado, explicitando a questão da autonomia das confissões religiosas e da laicidade do ensino.

---

<sup>200</sup> SENA, 2006, p. 92.

<sup>201</sup> PASSOS, 2016, p. 119.

Muitos profissionais formados em Teologia reivindicam a tarefa de formarem os indivíduos para atuarem neste campo de trabalho. Deve-se “[...] considerar que a Teologia sistematiza experiências religiosas e orienta o modo como os adeptos de uma denominação religiosa devem crer e agir na organização de suas vidas. A sistematização da fé normatiza o modo de vida de um grupo religioso”.<sup>202</sup> Entretanto, o Ensino Religioso e as Ciências da Religião consagram-se aos estudos, pesquisas e sistematizações na perspectiva de distintas ciências a fim de entender tudo o que agrega e circunscreve o universo religioso.

A formação de professores encontra-se no artigo 62 da LDBEN n. 9.394/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.<sup>203</sup>

Além da LDBEN a legislação vigente ampara-se no Parecer CNE/CP n. 09/2001 que trata das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Ensino Religioso no Brasil, elaboradas pelo FONAPER. São leis que remetem ao conjunto de princípios e procedimentos para organização curricular de curso de formação de professores para trabalharem na educação básica.

Compreende-se que a formação de professores do Ensino Religioso é o mesmo apontado no artigo acima, pois trata-se de um componente curricular e de uma área de conhecimento. Carvalho se expressa da seguinte forma ao se referir a formação de professores:

A Lei coloca como finalidade da formação de profissionais ‘atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento do educando’. Assim, criar condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica é a razão de ser dos profissionais da educação. Formação com tal finalidade terá por fundamentos, segundo a Lei, ‘a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço’ e ‘o aproveitamento da formação e experiências anteriores’, adquiridas, estas, não só em instituições de ensino, mas também em ‘outras atividades’, que não do ensino.<sup>204</sup>

O artigo 33 da LDBEN n. 9.394/96, alterado pela Lei n. 9.475/97, revelando que a habilitação e admissão dos docentes para Ensino Religioso, bem como a definição dos conteúdos a serem ministrados ficam a cargo dos sistemas de ensino, que deverão ouvir

<sup>202</sup> SENA, 2006, p. 92.

<sup>203</sup> BRASIL, LDBEN, 2017.

<sup>204</sup> CARVALHO, Djalma Pacheco. *A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a Formação de Professores para a Educação Básica*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

entidades civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas. Entretanto, o que se tem nas redes de ensino, é muita discrepância entre a lei e o real. A UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) já estruturou uma comissão de trabalho que analisa a possibilidade da implantação do curso de Ciências da Religião.

Junqueira, Holanda e Correia relatam que:

[...] A carência de professores para atuarem conforme sua formação acadêmica nos sistemas de ensino tem sido uma das maiores dificuldades enfrentadas na educação brasileira. A realidade apresenta um índice elevado de professores atuando em áreas que não são de sua especificidade, e, com isso assumem a docência para suprir a carência nos diferentes componentes curriculares. Essa é uma prática de norte a sul do país.

Em relação ao Ensino Religioso essa situação é mais agravante porque não oferta-se licenciatura nessa área. Hoje, há cursos de Ciência da Religião exercendo esse papel formador e acadêmico para os que atuam nessa área.<sup>205</sup>

Da mesma forma os sistemas de ensino ofertam formação continuada ainda incipiente. Holanda relata que “A formação de profissionais da educação tem sido uma preocupação constante no cenário da educação brasileira, uma vez que sua configuração remete ao desempenho profissional e aos resultados do processo ensino-aprendizagem no contexto escolar”.<sup>206</sup> A qualificação da educação precisa levar em consideração os dados educacionais que se referem à aprovação, reprovação e ao abandono escolar. Isso revela que a formação docente deve assumir um papel que ultrapassa o ensino, onde as pessoas aprendem com base na dialogicidade para poder acolher, conviver e contribuir com as transformações.

O profissional do Ensino Religioso na visão de Junqueira deve preparar-se para:

Subsidiar os (as) estudantes a enfrentarem as questões que estão no cerne da vida, despertando-os para que possam desenvolver a religiosidade presente em cada um; orientar para a descoberta de critérios éticos, para que possam agir desde uma atitude dialógica e de reverência no processo de aproximação e de relação com as diferentes expressões religiosas. Para responder a estas exigências é fundamental e indispensável que o profissional do ER tenha formação acadêmica específica que o habilite e qualifique nesta área do conhecimento.<sup>207</sup>

Camurça relata que para a docência da disciplina de Ensino Religioso, pressupõe-se que o profissional seja um cientista da religião, e não simplesmente, alguém de uma certa

<sup>205</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Aspectos legais do ensino religioso: uma década de identidade. In: *Religião & Cultura*, v. 6, n. 11, São Paulo, 2013. Disponível em: <[www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/9eixo.pdf](http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/9eixo.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2017, p. 41.

<sup>206</sup> HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. A Formação de Professores no Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo. WAGNER, Raul. (Orgs.). *O ensino religioso no Brasil*. 2 ed. rev. e ampl. Curitiba: Champagnat - PUCPR, 2011, p. 143.

<sup>207</sup> JUNQUEIRA, 2013, p. 44.

teologia confessional, pois existirá “[...] sempre uma polissemia de abordagens, interesses e pertencas a relativizar e flexibilizar possíveis contornos fixos no campo de estudos (da religião)”.<sup>208</sup> Da mesma forma, os PCNER intensificam que o Ensino Religioso deve considerar, como em todas as outras áreas,

[...] os conhecimentos anteriores dos educandos, interesses e possibilidades, a garantia de participação dos alunos numa perspectiva de gerar respeito à diferença, vivência da própria cultura e tradição religiosa, abertura para a aprendizagem e autonomia, recursos adequados, estabelecimento de relações, interações, conexões entre os conhecimentos do universo religioso pessoal e com os conhecimentos religiosos dos colegas e os apresentados no ambiente escolar.<sup>209</sup>

Observa-se que há um consenso sobre a necessidade da formação docente, da constante atualização de conhecimento, que, por sua vez, está associada às práticas pedagógicas cujo resultado implica na aprendizagem do estudante.<sup>210</sup> Diante do exposto, percebe-se que a formação docente estabelece duas vertentes: a inicial e a continuada. “A formação inicial representa a graduação, e a licenciatura plena. Em 2001, foi aprovado o Parecer CNE/CP n. 09/2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, graduação, e licenciatura plena”.<sup>211</sup> Este parecer garante uma base comum de formação, enfatizando que o papel da escola, da função social, da prática pedagógica, do processo ensino-aprendizagem remetendo a conseqüentemente à avaliação.

Além da formação específica, Holanda relata que: “[...] o professor necessita de motivação, compromisso, relações sociais, estruturais, bem como dos elementos do cotidiano escolar que dão suporte aos saberes e fazeres pedagógicos”.<sup>212</sup> Além dessas colocações, deve-se levar em consideração as condições do trabalho que exercem grande influência na prática educativa, e em contrapartida, no resultado da aprendizagem. É importante que este profissional invista na sua qualificação para ter um desempenho favorável na sua docência.

Deve-se também considerar, conforme relata Junqueira e outros que apenas as pesquisas não irão garantir a qualidade do profissional do Ensino Religioso. São necessárias outras qualidades, em especial:

[...] o carisma para lidar com esta área fascinante e desafiante do conhecimento. Por isso, o perfil do professor deve ser o de profundo respeito pelas diferentes

<sup>208</sup> CAMURÇA, M. *Ciências Sociais e Ciências da Religião: polêmicas e interlocuções*. São Paulo: Paulinas, 2008, p. 33.

<sup>209</sup> FREITAS, 2016, p. 39-39.

<sup>210</sup> HOLANDA, 2011, p. 144.

<sup>211</sup> HOLANDA, 2011, p. 144.

<sup>212</sup> HOLANDA, 2011, p. 144.

percepções e compreensão do fenômeno religioso em todas as situações da realidade humana, dentro e fora da Religião. Esse agir marcado pela ética levará, apesar das adversidades, à construção de relações saudáveis que possibilitarão o desenvolvimento das potencialidades do educando.<sup>213</sup>

Junqueira e outros ainda mencionam ser necessário ter “[...] um olhar além do senso comum, sonhar, acreditar e viabilizar caminhos alternativos levando em consideração as possibilidades e os limites que a realidade impõe. Mas, crer que sempre é possível ir além, isto é, transcender”.<sup>214</sup> Um dos caminhos a serem percorridos para superar estes e outros desafios que transcorrem da concretização de meios legais para a habilitação específica dos profissionais dessa área de conhecimento, estabelecendo meios de “normalização e agilização do processo de admissão dos profissionais habilitados de forma efetiva no quadro do magistério, ou seja, por meio de concurso público para o Ensino Religioso, nos respectivos sistemas de ensino”.<sup>215</sup>

A formação continuada, que também pode ser chamada de permanente, é absorvida como um complemento da formação inicial numa perspectiva da concepção dialética traduzida pelo conhecimento ativo, efetivo e “[...] responsável de cada sujeito envolvido no processo, requerendo mudanças no conhecimento didático-pedagógico, da realidade dos estudantes, do contexto social, dos valores e das habilidades, provocando reflexão das concepções de mundo, educação e ser humano”.<sup>216</sup> Esta formação é mais uma função da organização escolar que envolve o setor pedagógico como o técnico e administrativo.

É condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. É na escola, no contexto de trabalho que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho, promovendo mudanças pessoais e profissionais. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial e visa, o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral, mais ampla para além do exercício da profissão de professor, a formação continuada pode possibilitar práticas reflexivas que ajudarão os professores a tomarem consciência delas e compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las.

Segundo Perrenoud, “[...] a reflexão possibilita transformar o mal estar, a revolta, o

---

<sup>213</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et.al. *Formação do professor de ensino religioso: uma realidade desafiadora no Brasil*. In: VI EDUCERE CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Paraná. *Anais*. Paraná Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-041-TC.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2017, p. 444.

<sup>214</sup> JUNQUEIRA et.al., 2017, p. 444.

<sup>215</sup> JUNQUEIRA et. al., 2017, p. 444.

<sup>216</sup> HOLANDA, 2011, p. 148-149.

desânimo, em problemas, os quase podem ser diagnosticados, explicitados e até resolvidos com mais consciência, com mais método”.<sup>217</sup> Ele escreve que para enfrentar a complexidade do trabalho de ensinar, não basta somente a prática reflexiva como não é suficiente apenas a experiência:

Uma prática reflexiva limitada ao bom senso e à experiência pessoal de cada um não vai muito longe, pois o professor em exercício precisa de saberes que não pode inventar em cima do nada e que sua reflexão será mais poderosa quanto mais se ancorar numa ampla cultura em ciências humanas.<sup>218</sup>

A formação continuada consiste em duas ações de formação:

a) dentro da jornada de trabalho: ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir com colegas, pesquisas, mini-cursos e atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância etc.;

b) fora da jornada de trabalho: congressos, cursos, encontros e palestras. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação. A formação também é responsabilidade das Secretarias de Educação.

No interior das instituições, em especial aos coordenadores pedagógicos e orientadores cabe o principal responsável para a execução dessa formação, pois estes prestam assistência pedagógico-didática aos professores, coordenam reuniões e grupos de estudo, supervisionam e dinamizam o projeto pedagógico, auxiliam na avaliação da organização escolar e do rendimento escolar dos alunos, trazem materiais e propostas inovadoras, acompanham as aulas, prestam assistência na utilização de novos recursos tecnológicos como o computador e a Internet. A formação em serviço faz parte das condições de trabalho profissional e cabe aos sistemas de ensino e as escolas garantir essas condições institucionais, técnicas e materiais para a melhoria do desenvolvimento profissional.

“A articulação entre a formação inicial e formação continuada representa uma modalidade de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos reais de trabalho”.<sup>219</sup> A organização escolar tem papel fundamental na formação continuada, visto

<sup>217</sup> PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1993, p. 42.

<sup>218</sup> PERRENOUD, 1993, p. 42.

<sup>219</sup> PERRENOUD, 1993, p. 42.

que as necessidades, as experiências subjetivas e as perspectivas dos professores afetam seu desempenho profissional, seu envolvimento com o trabalho. “São características provenientes das crenças, valores, significados, modos de pensar que tecem os fios, que formam a teia da organização do espaço escolar e nela está impregnado esses comportamentos que formarão uma cultura própria da escola”<sup>220</sup>. Neste espaço é que as relações de poder se formam derivando todas as outras características comportamentais que formarão uma cultura própria. Essa cultura interna era influenciar no desenvolvimento pessoal e profissional do professor de forma positiva ou negativa, mas eles podem produzir, pois nele é possível a criação e desenvolvimento de novos comportamentos.

De acordo com Libâneo, o Conselho Nacional de Educação em 2002 destacou em seu relatório cinco aspectos positivos do sistema de formação continuada e apenas três se referem ao sistema educativo:

- formação por órgãos do poder central regional e local;
- apoio dado, através da formação, às transformações do sistema educativo;
- desenvolvimento de uma cultura de formação.<sup>221</sup>

Compreende-se que a mudança só é eficaz se houver empenho dos que a devem implementar e esse empenho só poderá ser conseguido se as pessoas sentirem que controlam o processo. A ideia da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em especial para o Ensino Religioso, em nível Superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena, nasceu há décadas, e ainda encontra-se em fase de estudos em nível nacional por um período de mais de trinta anos. A proposta de Formação de Professores de Ensino Religioso deve esclarecer a importância do apoio das diversas áreas de conhecimento na especificação de seus conteúdos, ponderando que a interlocução entre as mesmas é essencial, pois consente a construção do eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade.

De acordo com Figueiredo

A escola como instituição de cultura e crescimento, é articuladora de todo e qualquer processo de educação que promova o reencontro da razão com a vida; que faça coincidir o espaço onde reside à vida com as aspirações do ser criativo, em contínuo desenvolvimento, a adquirir e a produzir cultura, segundo as suas necessidades essencialmente vitais, as suas aspirações e conhecimentos baseados nos princípios que o ajudam a estabelecer confrontos entre o que promove a vida e o que a depreda entre o que favorece o desencadear do processo e o que limita a sua ação, levando à

<sup>220</sup> PERRENOUD, 1993, p. 43.

<sup>221</sup> LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. rev. amp. Goiânia: Alternativa, 2004, p. 79.

estagnação do ser criativo, receptivo, dinâmico.<sup>222</sup>

Assim, o Ensino Religioso desenvolvido como área de conhecimento não está inacessível da contribuição de diferentes áreas do currículo, podendo ir além deste. Dessa forma, o Ensino Religioso observa alguns aspectos que estão interligados com a percepção e compreensão do fenômeno religioso nas diferentes situações da realidade humana, dentro e fora da Religião. São aspectos explorados pelo Ensino Religioso em sala de aula, com um procedimento próprio, unificados ao objeto específico de uma área de conhecimento; retomados ao mesmo tempo para o sujeito do conhecimento religioso. Para Junqueira,

As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Ensino Religioso devem figurar como conjunto de marcos referenciais para as Instituições de Ensino Superior e as Instâncias das quais dependem, para fins de autorização e reconhecimento de seus Cursos. Serão criteriosamente observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino, nas respectivas fases e modalidades de Cursos apresentados e realizados para a formação dos Professores ao exercício da função na disciplina em pauta, observando-se o disposto pela Resolução CNE/CP n. 1, de 18/02/2002.<sup>223</sup>

Tem-se, pela primeira vez na história da formação de docentes para o Ensino Religioso no Brasil, trâmites que revelam na legislação que estes profissionais, poderão receber formação da mesma forma que os demais profissionais das diversas áreas de conhecimento, asseverando “[...] aos seus egressos os direitos referentes aos profissionais da educação e disponibilizando a sociedade brasileira uma formação para a cidadania que integra o estudo do fenômeno religioso na pluralidade cultural, buscando o pleno desenvolvimento de seus educandos”.<sup>224</sup>

Na busca de explicar e resolver o que se analisou teoricamente foi realizado um estudo de caso com professores da disciplina de Ensino Religioso de uma escola estadual que sempre esteve em 2º lugar das instituições do Estado no município de Cariacica, segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, em termos de qualidade do ensino, de localização e de gestão. O objetivo deste estudo foi averiguar se está acontecendo o processo dialógico com os alunos a respeito das religiões de matriz afro-brasileira, conforme cita Paulo Freire, “[...] Os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão, revelando assim, que a palavra não deve ser um privilégio de poucas pessoas, deve ser um direito de todos os homens e mulheres”.<sup>225</sup>

<sup>222</sup> FIGUEIREDO, 1995, p. 30-31.

<sup>223</sup> JUNQUEIRA, 2017, p. 448.

<sup>224</sup> JUNQUEIRA, 2017, p. 448.

<sup>225</sup> FREIRE, 1987, p. 78.

A investigação dessa dissertação foi uma pesquisa qualitativa e quantitativa com estudo de caso para apresentar a pesquisa de campo, e conforme relata Vergara, “[...] Pesquisa de campo é investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não”.<sup>226</sup>

Com o mesmo direcionamento que Vergara, Gil explica que:

[...] os estudos de campo requerem a utilização de variados instrumentos de pesquisa, tais como formulários, questionários, entrevistas e escalas de observação. Acrescenta ainda que, torna-se necessário, portanto, pré testar cada instrumento antes de sua utilização, com vista em: (a) desenvolver os procedimentos de aplicação; (b) testar o vocabulário empregado nas questões; e (c) assegurar-se de que as questões ou as observações a serem feitas possibilitem medir as variáveis que se pretende medir.<sup>227</sup>

Para que um estudo de campo tenha valor é necessário acrescentar algo ao já conhecido tema, e assim revelar o que descobriu com o levantamento realizado com a pesquisa, e dessa forma apresentar resultado do estudo de caso. Vergara relata que o “Estudo de caso é circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como uma pessoa, uma família, um produto, uma empresa, um órgão público, uma comunidade ou mesmo um país. Tem caráter de profundidade e detalhamento. Pode ou não ser realizado no campo”.<sup>228</sup>

O estudo de caso da referida dissertação foi realizado na EEEFM São João Batista, localizada no município de Cariacica – ES, com capacidade para atender 2.200 estudantes do Ensino Fundamental Séries Finais, Ensino Médio e Curso Profissionalizante. A EEEFM foi batizada com o nome São João Batista em homenagem ao santo padroeiro da cidade. A escolha dessa unidade de ensino foi relevante para a pesquisa, devido sua localização e cidade, que possui uma história muito forte com a religiosidade. Em relação a etnia, de acordo com a Proposta Política Pedagógica da escola, foi declarado, por ocasião da matrícula, aproximadamente 30% brancos, 50% pardos e 20% negros, não havendo incidência que mereça registro de outras etnias estrangeiras, salvo a descendência dos que constituíram o Estado do Espírito Santo: alemães, pomeranos, italianos e portugueses, Os historiadores relatam que Cariacica reflete a miscigenação brasileira e sua formação agrega povos indígenas, negros e imigrantes europeus.

---

<sup>226</sup> VERGARA, Sylvia Constant. *Como elaborar projetos*. São Paulo: Atlas, 2010, p. 45 – 46.

<sup>227</sup> GIL, 2002, p. 132.

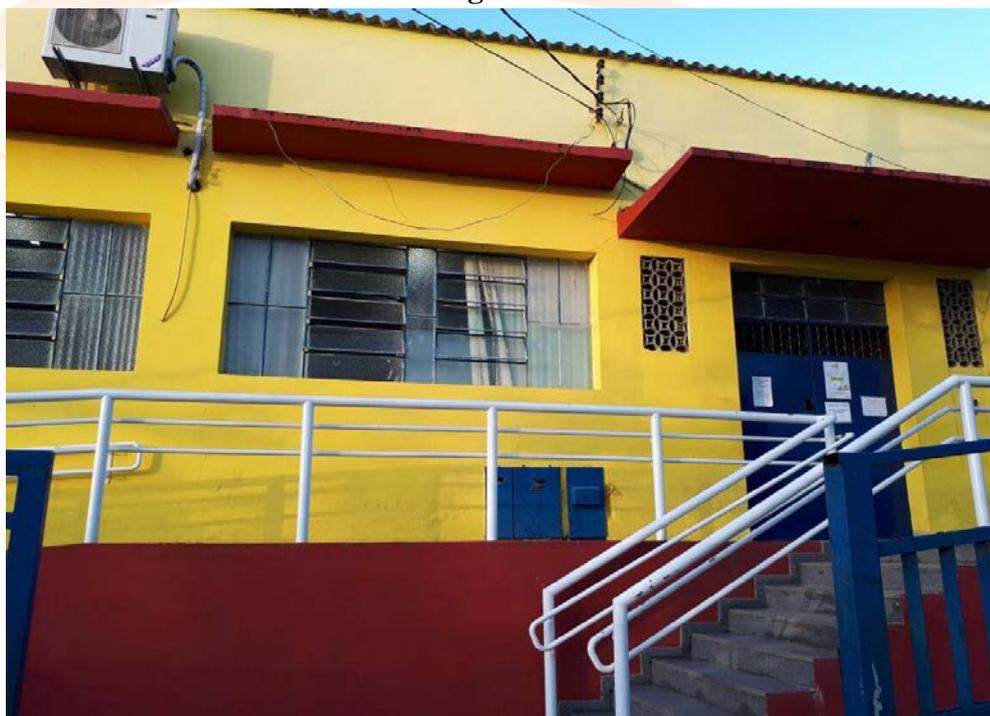
<sup>228</sup> VERGARA, 2010, p. 47.

### 3 ESTUDO DE CASO

#### 3.1 Identificação da escola

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a EEEFM “São João Batista” está localizada à Avenida José Sette, s/nº, bairro São João Batista em Cariacica, sendo criada pela Lei Municipal nº 234/60, de 29 de julho de 1960, iniciando suas atividades no ano de 1962. O ato de criação da escola foi publicado pela Lei nº 2214, de 21 de janeiro de 1966 e aprovada pela Res. CEE nº 41/75, com data de publicação em 28 de novembro de 1975, e com CNPJ nº 033715451/0001-00. Até 2001, foi denominada como Escola de Primeiro e Segundo Graus São João Batista, passando a ter a denominação de Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “São João Batista”, a partir da publicação da Portaria de nº 055-R, publicada em 12 de junho de 2002.

**Imagem 1**



Vista frontal da escola<sup>229</sup>

Em 2010, a escola passou a ofertar o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, o Ensino Médio de 1º ao 3º ano e Educação Profissional. Atualmente tem capacidade de matrícula para

<sup>229</sup> Dados do Pesquisador, Cariacica: jul. 2017

cerca de 2.200 (dois mil e duzentos) alunos, divididos em três turnos de funcionamento. Tem como diretora a Sra. Elizabeth Leite Melo da Silva.

A EEEFM foi batizada com o nome São João Batista em homenagem ao santo padroeiro da cidade. A escola iniciou seu trabalho em 1962, em horário noturno, no então prédio do grupo escolar, denominado EEEFM Professor Augusto Luciano. Neste mesmo ano, iniciou a construção do prédio atual, em um terreno de 12.000m<sup>2</sup>, no bairro Morro Novo. Nesta época, era denominado de Ginásio São João Batista, funcionando apenas com um prédio para atender a demanda do curso ginásial.

Em 1966, pela Lei n. 2214, de 21 de janeiro de 1966 foi aprovada a criação da Escola de 1º e 2º Graus “São João Batista”. Desde então, a instituição ofertou além do 1º Grau (1ª a 8ª séries), também o 2º Grau, em nível técnico, com os cursos de Administração e Magistério.

### Imagem 2



Rampa de acesso<sup>230</sup>

Em 1999, foi inaugurado o laboratório de informática e inicia-se o ensino médio, e em 2000, a escola forma a última turma do Curso Técnico em Administração, em 2001, forma a última turma do Magistério e a primeira turma do Ensino Médio. Em 2002, pela Portaria n. 055-R, de 12 de junho de 2002 ocorre a mudança da denominação das unidades escolares da Rede Estadual, passando de escolas de 1º e 2º graus para EEEFM (Escola Estadual de Ensino

<sup>230</sup> Dados do Pesquisador, Cariacica: jul. 2017

Fundamental e Médio), como permanecem até os dias atuais. Em 2005 é implantado na escola o Programa Escola Aberta em parceria com o MEC, iniciando as atividades no dia 24 de setembro do mesmo ano. Em 2006, pela Portaria n. 194-R, de 10 de outubro de 2006, é criado o Curso Técnico Empresarial com Ênfase em Comércio, formando 2 turmas em 2008. Em 2009 implanta o Programa Mais Tempo na Escola, agregando o Programa Mais Educação em parceria com o MEC.

### Imagem 3



Pátio da escola<sup>231</sup>

O perfil da sua clientela é formado, com base em registros de matrícula, por 70% dos alunos de classe média para baixa, cujos pais trabalham para o sustento da família. Muitos alunos moram ou passam grande parte do tempo com avós e tios que se tornam suas referências de núcleo familiar. São oriundos de bairros que circundam a sede do Município, entre outros: Sede, Prolar, Bubu, Areinha, Vila Progresso, Vila Merlo, etc.

Em relação a etnia, de acordo com a Proposta Política Pedagógica da escola, foi declarado, por ocasião da matrícula, aproximadamente 30% brancos, 50% pardos e 20% negros, não havendo incidência que mereça registro de outras etnias estrangeiras, salvo a descendência dos que constituíram o Estado do Espírito Santo: alemães, pomeranos, italianos e portugueses. Nos turnos matutino e vespertino há pouca observância de defasagem

<sup>231</sup> Dados do Pesquisador, Cariacica: jul. 2017.

série/idade, mas com referência ao turno noturno, identificamos que a grande maioria dos alunos encontra-se em situação de defasagem série/idade. Boa parcela dos adolescentes do turno, em torno de 10%, são mães e pais.

#### Imagem 4



Vista do segundo prédio no pátio<sup>232</sup>

O quadro de professores e especialistas é composto por servidores efetivos e contratados em regime de designação temporária, selecionados pela Secretaria Estadual de Educação, por meio da SRE (Superintendência Regional de Educação de Cariacica) de Cariacica. Consta no Projeto Político Pedagógico da escola, que os professores e especialistas atuem como mediadores do processo de aprendizagem, conscientes de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.<sup>233</sup> A equipe da escola busca o alinhamento com a presente proposta, consoante às orientações da SEDU/SRE.

Professores e especialistas precisam estar atentos aos seus interlocutores na ação educativa, ou seja, ao aluno, para que o mesmo se reconheça, como parte do processo de aprendizagem e a construção/aquisição de conhecimento se dê numa relação dialógica, num trabalho coletivo entre professores e alunos, tornando a aprendizagem ativa, discutindo com

<sup>232</sup> Dados do Pesquisador, Cariacica: jul. 2017.

<sup>233</sup> FREIRE, 2005, p. 47

os alunos o sentido que é objeto de conhecimento. Este trabalho como mediadores, precisa ser intencional, pautado no Currículo Básico das Escolas Estaduais (CBC), respeitando as especificidades curriculares de cada série/ano/módulo e etapas/modalidades de ensino. A ação educativa, da EEEFM São João Batista, é orientada pelo CBC, por essa proposta pedagógica, pelo plano de intervenção pedagógica, pelos projetos desenvolvidos e pela articulação das ações no coletivo da equipe.

Para que a intencionalidade da ação educativa aconteça é fundamental que os profissionais sistematizem a ação educativa, realizem planejamentos individuais e coletivos (por área de conhecimento e pontos de contato), e reflitam sobre o fazer pedagógico. Professores e especialistas precisam ser reflexivos, ou seja, um profissional que analisa e reflete sua prática, sistematiza seus questionamentos e estrutura os saberes resultantes deles, com objetivo de gerir sua ação de modo a proporcionar aprendizagem a todos os alunos.

Para Morin, “[...] o processo de conhecer não é mero reflexo das coisas ou do mundo externo, pois todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos”.<sup>234</sup> Os professores e especialistas que compõem a equipe da EEEFM São João Batista necessitam ter consciência de seu papel na construção e efetivação da proposta pedagógica da escola, devem agir de acordo com o Regimento Escolar e participar das reuniões, grupos de estudos, discussões, planejamentos (semanais e JPP), projetos, conselhos de classe, entre outros propostos pela escola, SER - Cariacica ou SEDU. A escola vem se organizando conforme as orientações do Regimento elaborado pela SEDU. Alguns Conselhos funcionam de forma permanente na escola contemplando todos os segmentos que abrangem. Outros, como é o caso do Grêmio Estudantil, ainda não está funcionando a contento.

Quanto à gestão pedagógica, compreende o planejamento, a coordenação, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação das atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. É exercida pelo gestor pedagógico, designado na forma da lei, juntamente com os pedagogos da unidade de ensino. Em relação à gestão educacional, é exercida pelo gestor educacional que tem como ações o planejamento, coordenação, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação de atividades que promovam o fortalecimento do potencial educativo da unidade de ensino, o relacionamento entre a unidade de ensino e a família, e a comunidade e a criação de condições apropriadas à convivência pacífica e ao desenvolvimento integral do educando.

---

<sup>234</sup> MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003, p. 118.

Os princípios norteadores da instituição representam a base e o fundamento que subsidiam a política educacional de escolarização de crianças, jovens e adultos capixabas. Esses princípios colocam o educando como referência e foco de todo o processo educativo, valorizando e afirmando a vida. Esse princípio expressa que a educação deve, acima de tudo, estar a serviço da vida. A vida é a dimensão integradora das relações na escola e, em sua fragilidade, exige o auto-cuidado e o respeito ao outro. São necessárias mudanças fundamentais nos valores, instituições e modos de vida, de modo que a preponderância do ser supere a limitação do ter. Compartilhar a responsabilidade pelo presente e pelo futuro bem-estar da vida humana e de todos os outros seres vivos despertam o espírito da solidariedade, reverencia o mistério da existência, a gratidão pela vida e a humildade em relação ao lugar que ocupamos no planeta. A escola precisa estimular os diversos atores educacionais a desenvolverem uma consciência de si, do outros e do mundo, por meio da constante elaboração da relação ser humano-natureza-sociedade. Nesse sentido, a vida requer convivência na promoção da paz interior, paz social e paz ambiental. No ambiente escola essa convivência pressupõe a formação de sujeitos éticos, solidários, cooperativos e comprometidos com o firme propósito de alcançar a sustentabilidade, intensificando os esforços pela justiça, pela paz e pela vida, reconhecendo toda diversidade na formação humana. É por meio da valorização e da afirmação da vida que se pode garantir o respeito á dignidade humana, pelo reconhecimento da diversidade como traço da realidade social.

A educação como serviço público, exercido pelo poder público ou privado, deverá atender aos interesses da coletividade, assumindo, portanto, uma dimensão mais ampla, na medida em que contribui para o bem comum, uma obra de legítimo interesse social. A unidade escolar é o *locus* onde se concretiza o objetivo máximo do sistema educacional: a garantia do direito de aprender.

De fato, na complexidade da sala de aula e da escola, há imbricação intensa de diversos fatores, de tal modo que não se pode acolher a afirmação da vivência de problemas a serem definidos, mas de circunstâncias que se inscrevem como casos ímpares e duramente enquadráveis. O cotidiano pedagógico, contudo, “[...] interpõe-se entre o que o professor pensa, enquanto um ideal a ser atingido, e aquilo que realmente faz. Não há mera transposição do pensar para o agir, mas sim um movimento mediado pela concretude dos desafios do dia a dia”.<sup>235</sup> Esse desafio estabelece uma nova faceta que pondere a articulação entre teoria e

---

<sup>235</sup> LAROCCA, Priscila. O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. In: *Psicologia ciência e profissão*, v.20, n.2, Brasília, DF: jun. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932000000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000200009)>. Acesso em: 04 jul. 2017, p. 62.

prática educativa, na procura de meios para uma efetiva integração.

A escola pública com compromisso social, espaço de visibilidade, onde liberdade com responsabilidade legitima a participação de todos e de cada um. É um lugar de esperança, por ser um ambiente essencialmente humano, criado e mantido por seres humanos concretos em constante processo de transformação. Todos os alunos têm condições de conhecer e aprender, e possuem capacidades intrínsecas de auto-organização e de autogestão, envolvendo a percepção, a interpretação, a construção, a reflexão e a ação. Entretanto, conhecer e aprender são processos que emergem a partir das relações entre sujeitos e objeto, e entre diferentes sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva dialógica e dialética, que para Freire

[...] o diálogo torna-se a essência de uma educação humanizadora e se constitui como um fenômeno essencialmente humano, realizado pelas pessoas por meio da palavra, a partir de duas dimensões: a ação, para a transformação e não alienação e a reflexão, atrelada à conscientização crítica e não alienante.<sup>236</sup>

De acordo com o PPP da escola, é na relação entre os sujeitos, com toda a sua complexidade, que a aprendizagem se constitui e nela se expressam emoções, sentimentos e atitudes. Na escola, o aluno é o centro do processo educativo e, em função dele, as ações educativas devem ser planejadas e executadas. Cabe ao educador comprometer-se com a dinamização desse processo, assumindo o lugar de mediador. No direito de aprender se insere o direito a um ambiente e contextos de aprendizagens adequados às necessidades e expectativas do educando, em que a prática educativa seja sustentada por um currículo aberto à vida, que promova a conquista da autonomia intelectual do sujeito aprendiz, pela promoção da capacidade do aluno de aprender e desaprender (quando necessário); pelo desenvolvimento de competências e atitudes criativas; pela promoção do aprender a dialogar como condição fundamental do processo de construção do conhecimento, cuja base se expressa na aquisição da leitura, da escrita e dos conhecimentos matemáticos; pelo reconhecimento de que toda ação envolve interação num contexto dinâmico e relacional.

Todo processo de mudança social e da concepção filosófica do homem é em seu princípio enfrentado em meio a conflitos, desequilíbrios e desconstruções. Isso sempre permeou a história humana e é natural, pois faz parte do próprio processo. Porém, sabe-se que na instituição escolar muitos acabam ficando à margem desse processo, uma vez que trabalham com mentes humanas e pensam muitas vezes que a matéria foi esgotada. Portanto, conceber social e filosoficamente a presente proposta, em meio a uma sociedade já

---

<sup>236</sup> FREIRE, 2005, p. 78.

transformada pela ciência, tecnologia, política e pela própria concepção filosófica, é estar aberto às mudanças; às tendências que fazem parte do novo homem, sempre com referencial teórico científico, o que é uma coerência hoje na escola e, no São João Batista que adota os marcos doutrinário e situacional com base nos documentos identificados pela SEDU, levando em conta aquilo que fizer parte da realidade do alunado.

Várias teorias pedagógicas procuram explicitar como o indivíduo aprende. O documento norteador da SEDU orienta esta questão na perspectiva do materialismo dialético, que estabelece a relação entre o sujeito que aprende e o objeto a ser conhecido. Também na perspectiva Freireana, o conhecimento somente faz sentido se o ensinar e o aprender ocorrer de forma imbricada tal que ambos, professor e aluno, se tornem eternos aprendizes. Essa relação se dá numa constante interação, ou seja, não é possível isolar esses dois elementos básicos do processo de conhecimento uma vez que ambos agindo e reagindo um sobre o outro transformam-se mutuamente.

Alinhada com os pressupostos que norteiam as concepções da educação na perspectiva progressista, a escola assume um papel democrático na condução do processo ensino-aprendizagem dos alunos por meio de momentos de interação, discussão, reflexão e planejamento coletivo das ações pedagógicas, previstas em calendário, onde são priorizadas as questões curriculares de relevância para o processo educativo do aluno.

As tendências progressistas libertadora e libertária têm, a defesa da autogestão pedagógica e o antiautoritarismo. A escola libertadora pode ser chamada de pedagogia de Freire, atrela a educação à luta e organização de classe do oprimido. Dessa forma, para Gadotti,

[...] no contexto da luta de classes, o saber mais importante para o oprimido é a descoberta da sua situação de oprimido, a condição para se libertar da exploração política e econômica, através da elaboração da consciência crítica passo a passo com sua organização de classe. Por isso, a pedagogia libertadora ultrapassa os limites da pedagogia, situando-se também no campo da economia, da política e das ciências sociais.<sup>237</sup>

A avaliação constitui um dos elementos para reflexão e transformação da prática escolar e tem como princípio o aperfeiçoamento da qualidade do ensino. Para a avaliação do rendimento do aluno, além dos critérios consensuados na escola tem que seguir as orientações do Novo Regimento e outros documentos recomendados pela SEDU. No currículo apresentado a disciplina de Ensino Religioso, história e geografia encontra-se na Área de

---

<sup>237</sup> GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988, p. 65.

Ciências Humanas do Ensino Fundamental. Deve-se manter como referência de uma construção de saberes que respeitem a pluralidade de olhares sobre a realidade. A experiência humana é rica em seus conhecimentos, linguagens, ações e afetos. Existem humanidades. A abertura teórico-valorativa e preponderante para o exercício formativo nessa área do conhecimento, as posturas doutrinárias, ao contrário, são sufocantes para o pensamento e impedem o diálogo com as outras disciplinas. Por isso, cada disciplina, entendendo-se como parte desse constructo coletivo de se pensar as humanidades, teria maior coerência didática ao abrir-se para os novos desafios de um saber múltiplo, que incorpore em seus currículos e, sobretudo, na sala de aula essa multiplicidade de pontos de vista. Eis o grande desafio para área de humanas.

Compreender o humano exige um pensamento completo, transversal e dialógico, que se efetiva na consideração pelo outro em sua diferença cultural, formando uma consciência da multiplicidade de modos de existência como produto e processo culturais, e que se vincula a um compromisso com a sustentabilidade da vida em todas as suas dimensões. As humanidades, nessa perspectiva, não se encerram numa concepção excludente das ciências ditas naturais e físicas, porque a humanidade também é natural e física, tanto quanto depende, lida e se relaciona com essas dimensões. Elegendo com o cuidado de não se absolutizar produções dos saberes e fazeres sociais, políticos e culturais, a área de humanas considera cada vez mais importante as relações do ser humano consigo mesmo, com o outro e com o meio em que se insere, produz e é produzido. Vale pensar também as relações do local com o global e desse com aquele, entre os diferentes espaços/tempos, em especial o do Espírito Santo.

A história do município de Cariacica reflete adequadamente as relações entre os diferentes espaços/tempos, pois tem uma forte ligação com a religiosidade e a história indígena e negra. De acordo com os antigos habitantes, o nome da cidade nasceu da expressão “Cari-jaci-caá”, utilizada pelos índios para identificar o porto onde desembarcavam os imigrantes. Sua tradução é “chegada do homem branco”. Com a vinda dos portugueses, entre o fim do século XVI e início do século XVII, os índios que habitavam as terras tiveram suas casas, cultura e vidas invadidas e destruídas e os negros tornaram-se escravos com as fazendas de cana de açúcar, mas contribuíram para a colonização da cidade, e fazem parte da história das lendas do município.

Conta a história que os índios goitacazes foram os primeiros a habitar a região do município. “Viviam na pré-história como caçadores e coletores, conforme pesquisas realizadas pela UFES em sítios arqueológicos nos municípios vizinhos de Cariacica: Serra,

Santa Leopoldina e Santa Maria de Jetibá”.<sup>238</sup> Embora o município de Cariacica tenha sido criado pelo Decreto Nº 57, em 25 de novembro de 1890, apenas na década de 40 do século passado sua população observou aumento considerável. A característica rural do município também começou a ser alterada de forma importante nesta mesma época, até se tornar um município urbano. A cidade reúne o urbano e o rural em plena harmonia e de forma sustentável. O centro urbano abriga grande área comercial e cerca de 96% da população, mas a região rural se estende por uma ampla área do território e é marcada pela diversidade natural, principalmente aos pés do Monte Mochuara.

O Carnaval de Congo de Máscaras de Roda D'Água, realizado no mês de abril é uma manifestação da cultura afro-brasileira, com grande influência indígena e que resiste ao tempo. Conta a história, de acordo com Oliveira e Sfalsin, “[...] que o Carnaval de Congo de Cariacica é um antigo gesto em homenagem à padroeira do Espírito Santo. que mediante a dificuldade da população em se locomover até o Convento da Penha, decidiram homenagear a santa caminhando pelas ruas em procissões sob os rufares dos tambores de congo”.<sup>239</sup> Com o os anos, a festa cristã que era organizada pelos brancos, misturou-se às raízes negras e indígenas, dando origem ao carnaval. A lenda ainda conta que os negros, usavam as máscaras para que seus senhores não os reconhecessem.

### 3.2 Perfil dos entrevistados

O perfil dos entrevistados foi de professores com formação em História, Pedagogia e com pós-graduação em Ensino Religioso. Nenhum deles tem formação superior em Ensino Religioso. Eles têm essa disciplina como segunda opção para obter um contrato de designação temporária. Buscam conteúdos nos livros didáticos de História para dinamizarem suas aulas, ou em revistas religiosas. O perfil apresentado revela que há uma carência de profissionais com conhecimento específico de Ciências da Religião, o que pode explicar os motivos pelos quais há dificuldades para se explorar as religiões de matriz africana nas salas de aula.

---

<sup>238</sup> OLIVEIRA, Luzia Pereira de. SFALSIN, Sirlei Lucia Soprani. *Um novo olhar sobre Cariacica: paisagens, história, cultura, arte e turismo*. Vitória, ES: Bios, 2006, p. 25.

<sup>239</sup> OLIVEIRA; SFALSIN, 2006, p. 26.

### 3.3 Análise dos resultados

O estudo de caso foi realizado na EEEFM São João Batista, localizada no município de Cariacica – Sede – ES. A escola possui 20 salas de aula, 40 professores e 6 professores de Ensino Religioso, os quais se disponibilizaram a responder o questionário, que foi elaborado com 6 (seis) perguntas fechadas, ou seja de múltipla escolha. Os procedimentos metodológicos adotados direcionaram para a busca de informações, estudos e levantamentos da pesquisa, utilizando metodologias de pesquisas com base nas orientações de Robert Yin, que relata a importância do estudo de caso, descrevendo que “[...] tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados”.<sup>240</sup> No decorrer da pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos: elaboração do projeto de pesquisa; levantamento bibliográfico; elaboração da fundamentação teórica e do questionário com aplicação deste e discussão dos dados obtidos pela aplicação dos questionários.

[...] nos estudos de caso podem incluir, e mesmo ser limitados às evidências quantitativas. Na verdade, o contraste entre evidências quantitativas e qualitativas não diferencia as várias estratégias de pesquisa. Observe que, como exemplos análogos, alguns experimentos têm como base evidências qualitativas, e não quantitativas. Da mesma maneira, a pesquisa histórica pode incluir enormes quantidades de evidências quantitativas.<sup>241</sup>

Compreende-se, portanto, conforme Yin “[...] a estratégia de estudo de caso não deve ser confundida com “pesquisa qualitativa”.<sup>242</sup> A amostragem da pesquisa foi com 6 (seis) professores da EEEFM “São João Batista”. Foi uma investigação explicativa com estudo de caso, considerando que para Yin, “[...] atualmente o estudo de caso é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos”.<sup>243</sup> A técnica utilizada foi o questionário. De acordo com Gil, “[...] a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário”.<sup>244</sup>

Para a coleta de dados, foi pedida uma autorização à direção da escola para os 6

<sup>240</sup> YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. Porto Alegre: Bookman, 2001, p. 22.

<sup>241</sup> YIN, 2001, p. 23.

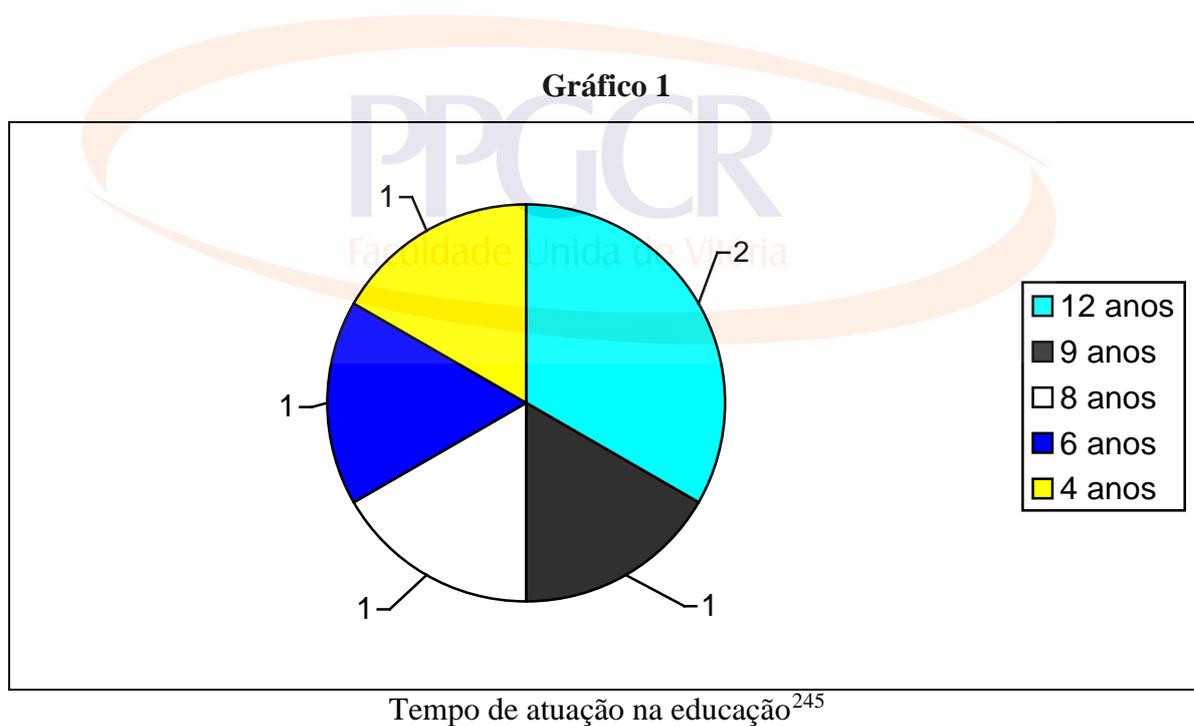
<sup>242</sup> YIN, 2001, p. 24.

<sup>243</sup> YIN, 2001, p. 26.

<sup>244</sup> GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 116.

(seis) professores preencherem o questionário. Um instrumento elaborado com 6 (seis) questões, sendo 6 (seis) questões de múltipla escolha. Nas questões permearam perguntas sobre o tempo de atuação no magistério; o tempo de regência na disciplina de Ensino Religioso ou se foi segunda opção; há quanto tempo ministra aulas de Ensino Religioso; qual a visão sobre a aplicação do conteúdo de religiões de matriz africana na sala de aula; se percebe que há resistência por parte de colegas e alunos em relação a esta temática e se tem conhecimento da influência das religiões de matriz africana na cultura brasileira. Após a tabulação dos dados coletados, foi realizado o levantamento das respostas, em forma de gráficos no formato de pizza.

A primeira pergunta foi a respeito do tempo em que atuam na educação. Percebeu-se que a maioria dos professores que atuam na educação, em especial, na disciplina de Ensino Religioso, tem de 4 a 12 anos de experiência e todas são do sexo feminino. Em relação à formação, todas têm uma pós-graduação na área de Ensino Religioso.



A formação desses profissionais, segundo Passos, está embasada nas Ciências da Religião,

[...] que se solidificaram-se no nível de pós-graduação com seus cursos regulares de mestrado e doutorado credenciados pela Capes. As experiências de cursos de graduação (bacharelados) são recentes e incipientes, e muitos deles escondem, na verdade, currículos com pressupostos e conteúdos teológicos.<sup>246</sup>

<sup>245</sup> Dados do Pesquisador, Cariacica, dez. 2016.

<sup>246</sup> PASSOS, *apud* SENA, 2006, p. 38.

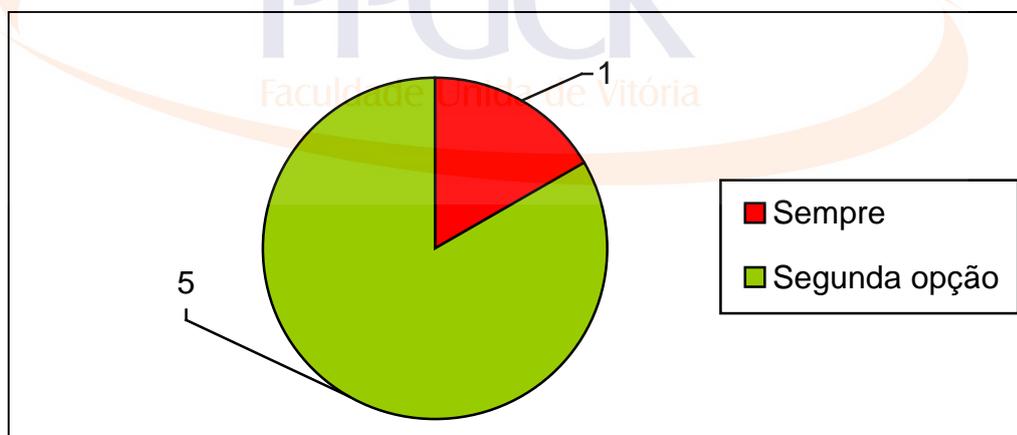
Outro fator que pode exercer influência na qualidade das aulas aplicadas de ensino religioso é o fato de que 05 (cinco) professores têm a disciplina de Ensino Religioso como uma segunda opção realizando pós-graduação para garantir essa escolha, e apenas 01 (um) sempre deu aula dessa disciplina, embora só tenha pós-graduação na área e História na graduação.

Percebe-se a carência de profissionais com conhecimento específico de Ciências da Religião, o que pode explicar os motivos pelos quais há dificuldades para se explorar as religiões de matriz africana nas salas de aula.

De acordo com Passos, ministrar aulas de Ensino Religioso exige:

[...] o conhecimento, do ponto de vista pedagógico, e este destina-se à formação do sujeito, o que faz com que o ato de ensinar e aprender se torne carregado de valores e finalidades que vão além da mera informação e da reprodução dos resultados alcançados pela ciência.<sup>247</sup>

Gráfico 2



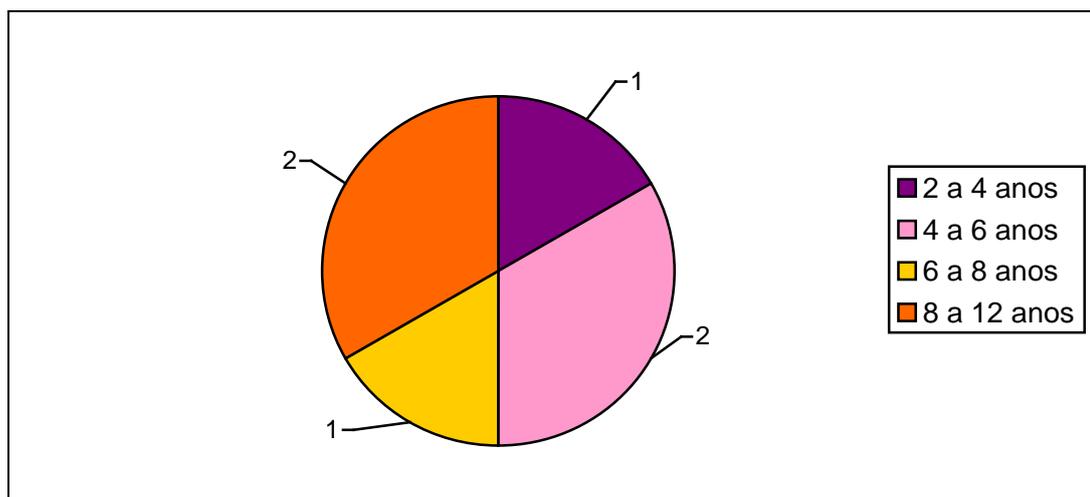
Sempre ministrou a disciplina ou era segunda opção<sup>248</sup>

Percebe-se pelo tempo em que esses profissionais estão ministrando a disciplina, que a maioria dos professores está tentando seguir a nova metodologia de se ensinar os conteúdos da disciplina.

<sup>247</sup> PASSOS, *apud* SENA, 2006, p. 34.

<sup>248</sup> Dados do pesquisador, Cariacica, dez. 2016.

Gráfico 3

Tempo que ministra a disciplina de Ensino Religioso<sup>249</sup>

Entretanto, percebeu-se que apesar de já ministrarem aulas de Ensino Religioso, faz-se necessário por parte de alguns professores, um maior empenho em aprofundar os conhecimentos sobre as tradições religiosas, bem como utilizar o espaço pluricultural onde estão inseridos. Para uma maior capacidade de acolher a pluralidade cultural e religiosa brasileira, desprovido de sentimentos proselitistas, pactuando com os princípios básicos da convivência social e cidadania.

Na pergunta 4, foi abordado a questão da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena por meio da Lei 10.639/03 e 11.645/08 na disciplina de Artes e História perpassando por todas as outras áreas, incluindo os PCNER, na área de Ensino Religioso, perguntando se na visão do professor é importante a aplicação do conteúdo de religiões de matriz afro-brasileira na sala de aula, sabendo do preconceito e da intolerância. As respostas foram 04 (quatro) sim, sabem que é importante, e 02 (dois) disseram não ser importante, porque é um conteúdo que a disciplina de história trabalha.

Entretanto, sabe-se que são conteúdos a serem explorados em todas as disciplinas conforme o contexto em que está sendo direcionado. Os que disseram sim, acrescentaram que a aplicação deste conteúdo é muito valiosa, pois a cultura afro-brasileira necessita ser estudada no ambiente escolar permeando todas as disciplinas, revelando aos alunos que todos são iguais independentemente da cor da pele, fomentando a tolerância e a plena cidadania. Assim como é importante entender sobre a matriz africana, conhecendo sobre a própria história, o passado, entender o presente, quebrar preconceitos e melhorar o futuro. De acordo

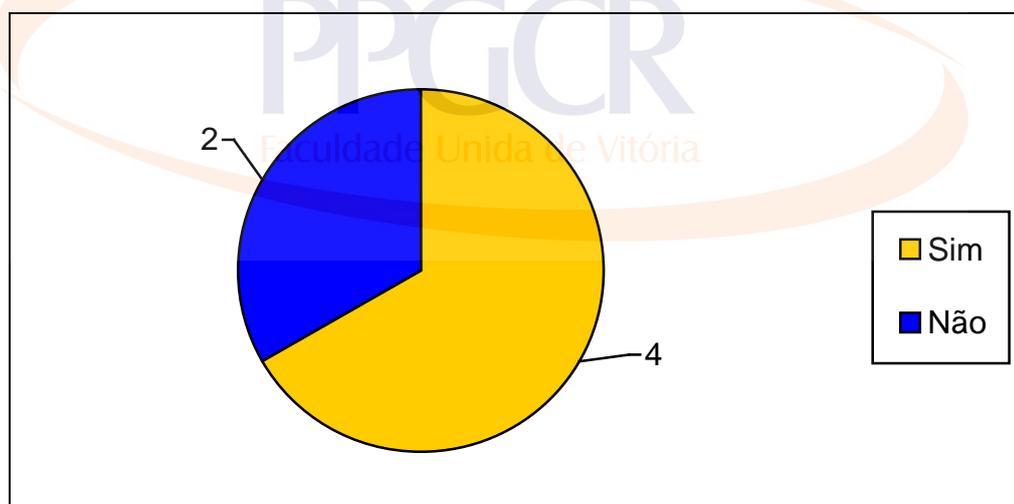
<sup>249</sup> Dados do Pesquisador, Cariacica, dez. 2016.

com Filho,

O pluralismo religioso brasileiro tem sido perfeitamente inteligível para os pesquisadores. O que se torna de difícil compreensão é a pluralidade de concepções religiosas num mesmo indivíduo. Em outras palavras, o que chama a atenção na religiosidade brasileira média, é a coexistência numa só pessoa de concepções religiosas, filosóficas e doutrinárias por vezes opostas e mesmo racionalmente inconciliáveis.<sup>250</sup>

Elas consideram importante discorrer sobre a temática em sala de aula, com a intenção de que por meio dessa discussão possam modificar velhos conceitos preconceituosos sobre essas religiões. Contribuindo assim para que a escola seja um lugar de igualdade e respeito da diversidade cultural e religiosa, promovendo debate por meio de uma visão histórica, sob o ponto de vista do conhecimento religioso e social, processando ideias sobre seus ganhos e perdas na formação do Brasil. Entende-se que somente com respeito e conhecimento da diversidade cultural e religiosa, a escola será um lugar de igualdade sem preconceitos ou qualquer forma de intolerância.

Gráfico 4



Acredita ser importante explorar o conteúdo de religiões de matriz africana em sala de aula, sabendo do preconceito e da intolerância? <sup>251</sup>

A pergunta 5 foi elaborada para compreender por qual motivo muitos professores tem resistência em explorar as religiões de matriz afro-brasileira e ao ser analisado o sincretismo, a Umbanda e o Candomblé, entende-se o motivo de tanta resistência por parte de alguns professores. Na pergunta foi indagado se o profissional sente que há resistência por parte de colegas e alunos em relação a esta temática, as respostas foram 05 (cinco) disseram

<sup>250</sup> FILHO, 2003, p. 68.

<sup>251</sup> Dados do Pesquisador, Cariacica, dez. 2016.

que sim e apenas 01 (uma) disse que não. Infelizmente, e apesar do PPP da escola deixar claro a proposta dialógica no trabalho pedagógico, entre os professores de Ensino Religioso, ainda há a dificuldade para explorar as religiões de matriz afro-brasileira, por meio do diálogo, embora tenham conhecimentos, há resistência para trabalhar com tal temática e que alguns colegas manifestam claramente sua crença religiosa, assim como os alunos e entendem que religiões africanas fazem culto ao “diabo”, e que de certa forma, os alunos em sua maioria também reproduzem as crenças de suas famílias. Há um certo preconceito “velado” por parte de alguns professores, aliado também ao desconhecimento sobre o tema. Em relação aos alunos há falta de interesse, e que devido a essa falta faz-se necessário uma discussão sobre o tema por parte dos professores, entretanto falta informação há ausência de recursos e apoio das secretarias de educação em gerenciar trabalhos voltados para a temática.

De acordo com Henrique Cunha Junior,

Os diabos e os demônios não fazem parte da cultura africana. Sendo assim, as religiões de base africana não conhecem estas figuras e não têm nada a ver com elas. Por racismo contra a população negra é que pessoas desinformadas dizem que Candomblés são cultos de natureza diabólica. Quem conhece a bíblia cristã nas suas versões originais sabe que as danças e os toques de tambor fizeram parte do cristianismo e estavam presentes nesta religião. Assim, o tambor e as danças no Candomblé são partes das manifestações religiosas de toda a humanidade antiga.<sup>252</sup>

Geralmente, ocorrem tensões e embates simbólicos, entre professores e alunos, devido a não aceitação dessas crenças, demonstrando raízes de discriminação e violência religiosa em alguns alunos, destacadamente cristãos, baseados em discursos ensinados e reproduzidos dentro das instituições religiosas.

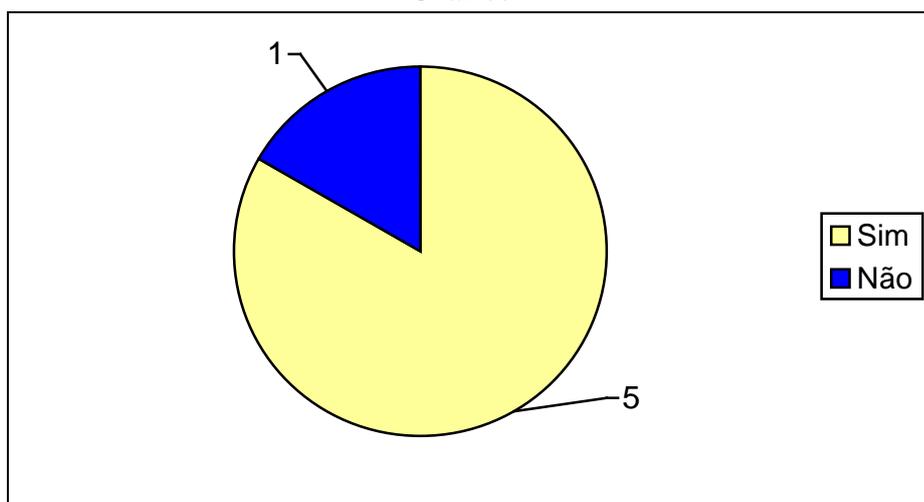
Cunha Junior relata ainda que:

As perseguições são transformadas em formas de medos quantos estas religiões e difundidos por uma máquina de propaganda no imaginário da sociedade. Devido estas diversas formas de criar medos e perseguições se produziram tabus em se falar sobre as religiões de base africana. Também foram eliminadas as formas respeitadas no cotidiano em falar dessas religiões. Falar com respeito não implica em aderi-las ou delas pactuar, apenas consiste em ser democrático e pluralista respeitando todas as formas de valores religiosos presentes na sociedade 253.

<sup>252</sup> CUNHA JUNIOR, Henrique. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. In: *Revista Espaço Acadêmico*, n. 102, nov. 2009. Ano IX, ISSN 1519-6186. Disponível em: <<http://webartigos.com/artigos/principios-educacionais-de-umbanda/70726>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

<sup>253</sup> CUNHA JUNIOR, 2017.

Gráfico 5



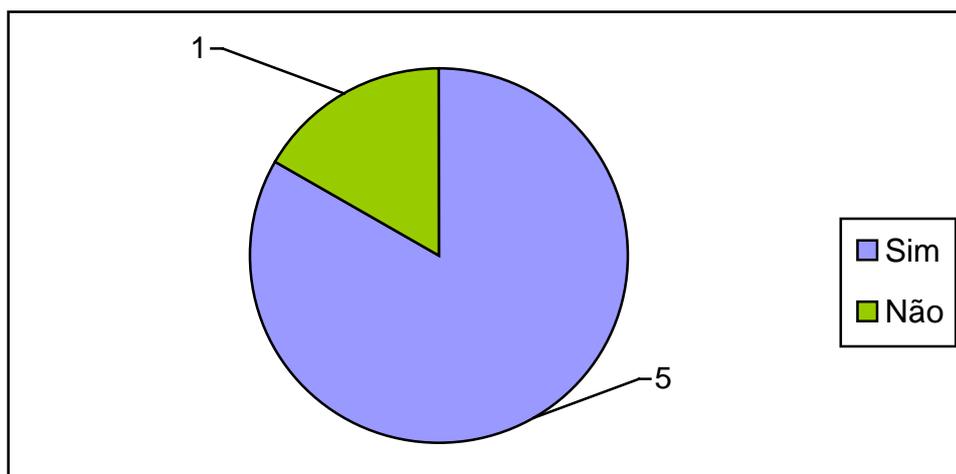
Sente que há resistência por parte de colegas e alunos em relação a esta temática?<sup>254</sup>

Observamos então, conforme a pergunta 5 que há uma resistência que é eminente por muitos professores e alunos, porque estes já carregam culturas religiosas predominantemente cristãs, de suas bases familiares. Quando se trata de religiões de matriz africana observa-se um comportamento de intolerância, com atitudes de hostilização, incompreensão e falta de respeito para com as práticas religiosas que não as próprias, em grande parte por falta de conhecimento sobre as outras práticas, em outra por uma introjeção mental a partir dos valores civilizatórios majoritários em dada sociedade que rechaça e inferioriza as manifestações de grupos minoritários.

Na pergunta 6, foi indagado ao professor se tem conhecimento da influência das religiões de matriz africana na cultura brasileira. As respostas variaram entre 04 (quatro) sim e 02 (dois) não. Percebeu-se que ainda há professores que não buscam conhecimentos direcionados aos conteúdos pertinentes aos PCNER, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

<sup>254</sup> Dados do Pesquisador, Cariacica, dez. 2016.

Gráfico 6



Tem conhecimento da influência das religiões de matriz africana na cultura brasileira? <sup>255</sup>

As 05 (cinco) professoras que relataram ter conhecimentos, sendo muito importante saber que a imposição dos escravos africanos em seguir ao catolicismo levou diversos grupos a combinar as religiões do continente africano ao cristianismo europeu, originando o sincretismo dessas religiões, com a Umbanda e o Candomblé. São aprendizados que foram passados do africano para a população do Brasil, com o objetivo de não guardar ódio nem rancor das pessoas que o fizeram mal e difundir a caridade e construir um sentimento de amor, e dessa foram contornando as situações negativas e valorizando o lado bom de cada história. Ainda na fala das professoras, há relatos de que o pouco conhecimento absorvido é proveniente dos livros de história.

Cunha Junior relata que:

Os aspectos da constituição da identidade histórica e cultural da população brasileira são ligados às religiões de Umbanda e do Candomblé. No passado, as residências de africanos nas cidades e no meio rural eram também locais de práticas religiosas e de formação de consciência coletivas que resultaram em formas de revoltas, resistência e libertação do povo negro. As religiões de matriz africana são parte integrante da consciência social processada por parte dos movimentos negros na atualidade. Assim, fazem parte da consciência política inscrita na história da população afrodescendente.<sup>256</sup>

Para a professora que relatou não ter conhecimento dessa influência, foi justificado porque acabou de terminar o curso de Pedagogia e fez em seguida uma pós-graduação em Ensino Religioso, e ainda não havia se apropriado dos conteúdos que deveria trabalhar com os alunos. A fala girou em torno de que sabe apenas em relação aos aspectos da escravidão

<sup>255</sup> Dados do Pesquisador, Cariacica, dez. 2016.

<sup>256</sup> CUNHA JUNIOR, 2017.

sofrida pelos negros africanos no Brasil, e que os negros oriundos da África utilizaram a religião para manter viva a sua história e cultura no período colonial, que mesmo em meio as perseguições que sofriam, sincretizaram sua religião a alguns símbolos católicos, como único meio de manter suas crenças e práticas para as futuras gerações.

Para Almeida e Albuquerque,

A ação pedagógica dos profissionais abarcados na formação dos professores de crianças de jovens e de adultos deve ter, como eixo norteador, a garantia do acesso e apropriação do conhecimento acumulado e sistematizado ao longo da evolução do ser humano, sem que esse conhecimento se restrinja à formação erudita. Um outro aspecto importante diz respeito à superação do autoritarismo e à não-aceitação do pragmatismo imediatista, que limita o objetivo da escola para as camadas populares a ‘aprender a trabalhar’.<sup>257</sup>

De acordo com Passos, “[...] no caso do Ensino Religioso, o ato de ensinar não significa transferir conhecimento religioso, mas assumir a religião como um dado a ser conhecido como parte da apreensão da realidade, da formação do sujeito e da responsabilidade para com a sociedade”.<sup>258</sup> Faz-se necessário reorientar o currículo para levar em conta a realidade do aluno, e a partir dessa realidade, compreendê-la e modificá-la

Conforme resultado das observações e do questionário percebeu-se que de acordo com o PPP os professores assumem a disciplina por falta de opção e não porque gostam de aplicar o conteúdo, sendo este um dos motivos que geram a falta de interesse em trabalhar conforme orienta o PPP da escola, os PCNER e as DCNER. Entretanto, as 06 (seis) entrevistadas diante da explicação do motivo pela qual estavam respondendo o questionário pediram para ler, se possível, a dissertação para interagirem com o conteúdo e terem referências para explorar a temática. Demonstraram interesse em mudar a didática, partindo para a proposta de Paulo Freire, numa concepção dialógica, revelando aos alunos a importância de se falar e compreender sobre as religiões de matriz afro-brasileiras que fazem parte da história da cultura brasileira.

Foi relatado para elas que a proposta dialógica está inserida no artigo 33 da Lei n. 9.475/96 e que o Ensino Religioso agora tem a oportunidade de ser valorizado nas escolas e que tem a mesma importância dos outros componentes curriculares. Foi esclarecido também que o encontro com o sagrado, conforme a filosofia heideggeriana, dá-se em um âmbito que pretende extrapolar e ir além da religiosidade canônica (institucionalizada) do cristianismo e

<sup>257</sup> ALMEIDA, Graziela Brito de. ALBUQUERQUE, Marluce Jaques de. Fazer pedagógico: inquietações dos educadores responsáveis pela formação dos profissionais da educação. In: *Revista Educação: Teoria e práticas*. Ano 1, nº 1, Universidade Católica de Pernambuco, 2001, p. 171.

<sup>258</sup> SENA, 2006, p. 39

das diversas religiões existentes, e que ao mesmo tempo busca abarcá-la sem um significado místico e poético mais profundo, é uma empreitada filosófica que não pode ser desconsiderada. Porque a sacralidade, ao invés de ter sua fonte numa transcendência apartada e bem distante do mundo, dá-se na intimidade mesma da fenomenalidade em que se expressam mundo por meio de “coisas”. Isso desafia o ser humano a ser mais cuidadoso consigo e com o outro, respeitando as diferenças. É um componente facilitador de uma educação dialógica, pois provoca discussões e reflexões sobre as tradições e culturas religiosas um dos eixos dos PCNER.



## CONCLUSÃO

A história social brasileira é marcada pela trajetória dos negros africanos que foram submetidos a condições de escravos e vivenciaram muitos momentos de dor, angústia e desespero por estarem longe da pátria mãe. Foram homens que se viram obrigados a lutar, demonstrando assim resistência ao serviço brutal que lhes era imposto, batalhando pela conquista de seus direitos e por um lugar na sociedade, que lhes era negado devido a pele escura e pela própria condição de escravos, passando assim a serem alvos do preconceito.

Em contrapartida, ludibriando a sociedade portuguesa, mantinham seus rituais religiosos com imagens do catolicismo, como forma de enganar os grandes senhores que os maltratavam. Desta forma, nasceu o sincretismo, sem que os portugueses soubessem que os cânticos em dialeto desconhecido, estavam saudando entidades que não as católicas.

Ao se analisar a formação dos afro-brasileiros na história do Brasil percebeu-se que as relações sociais que se construíram em torno dos negros foi conflitante, mas muito influenciaram na cultura religiosa brasileira, um meio que encontraram para serem aceitos e valorizados tornando suas crenças parte das práticas brasileira. Concluiu-se também que, poucos brasileiros sabem da influência das religiões de matrizes africanas nos rituais praticados.

O Ensino Religioso deve ser entendido pelos estudantes como um espaço que a escola oferece para que os alunos se iniciem e/ou se aperfeiçoem numa certa religião. São ações cotidianas que fazem diferença na escolha de uma religião. É uma disciplina que está inserida na trajetória da educação nacional, que foi se desenvolvendo por meio das relações propostas entre o Estado e a Igreja Católica. Nos primeiros três séculos da história do Brasil, o Império e a Igreja se uniram para promover uma ação colonizadora, desconsiderando as culturas africanas e indígenas, visando à exploração de riquezas, e da propagação do Evangelho.

A igreja passou a ser controlada pelo Estado e os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias, entretanto, os benefícios também chegaram decorrentes dessa separação entre o Estado e a igreja restaurando assim, a vida religiosa no Brasil. Contudo, uma crise socioeconômica e política na década de 30, proporcionou a reaproximação da Igreja com o Estado. Em 1930, Francisco Campos, elaborou um projeto e reintroduziu o Ensino Religioso nas escolas públicas. Com a Constituição de 1934, a Igreja e o Estado reintroduzem o Ensino Religioso, em caráter facultativo e multiconfessional.

A Constituição de 1937 atribuiu a União a autorização para fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, e traçar as diretrizes para a formação da infância e da juventude. Em 1961, surge a Lei n. 4024, primeira LDB no Brasil que se refere ao Ensino Religioso na escola. Muitas transformações foram acontecendo com a disciplina de Ensino Religioso, e em 1996, a LDBEN n. 9394 concebe o Ensino Religioso como disciplina escolar, considerando-o como uma área de conhecimento e como parte integrante da formação básica do cidadão. Inserido no currículo da disciplina de Ensino Religioso implantou-se os estudos sobre as religiões de matriz africana no Brasil, resgatando a historicidade da vinda dos africanos e escravos para o país, bem como o sincretismo de santos da igreja católica com os Orixás africanos.

Porém, verificou-se que os autores mais dedicados a estudar o catolicismo e as religiões populares, em geral, dedicam pouca atenção ao fenômeno do sincretismo religioso, considerado tema vinculado aos estudos afro-brasileiros. Em estudos sobre a liturgia da Igreja Católica, percebeu-se que o ciclo santoral de louvação aos santos e o ciclo temporal, mais importante, relacionado com a louvação a Cristo, estão sendo assimilados em terreiros e reinterpretaram esse calendário, procurando pontos de contatos ou de similaridade entre as duas tradições.

Objetivando observar como está acontecendo este ensino, buscou-se fazer um estudo de caso em uma escola pública estadual denominada EEEFM São João Batista, localizada no município de Cariacica – Sede – ES. Sabe-se que o Estado não investe em formação de professores, adotam o sistema de JPP – Jornada Político Pedagógica, momento em que os pedagogos são preparados para aplicarem o conteúdo determinado pela SEDU em formato de formações. Este dia é destinado para discutir a temática elaborada pela SEDU, não se realiza de acordo com a especificidade do grupo.

Nas entrevistas, detectou-se, que a maioria dos professores são historiadores e pedagogos, que escolheram dar aula dessa disciplina por falta de opção. Revelaram possuir conhecimento a respeito das práticas religiosas de matriz africana, atribuindo aos conhecimentos da graduação de História, e pouco no curso de pós-graduação na área de Ensino Religioso, alegando que este lhes oferece pouco embasamento, e apesar disso, sabem da legislação e das novas metodologias para atuar com a disciplina, porém não demonstraram esforços, em alterar os formatos de aula, embora digam não ter preconceito em trabalhar na sala de aula, entretanto preferem omitir o conteúdo, apesar de saberem da importância destes para a história da cultura brasileira.

Há uma resistência que é eminente por muitos professores e alunos, porque estes já carregam culturas religiosas predominantemente cristãs, de suas bases familiares. Quando se trata de religiões de matriz africana, em especial a Umbanda e o Candomblé, observa-se um comportamento de intolerância, com atitudes de hostilização, incompreensão e falta de respeito para com as práticas religiosas que não as próprias, em grande parte por falta de conhecimento sobre as outras práticas, em outra por uma introyção mental a partir dos valores civilizatórios majoritários em dada sociedade que rechaça e inferioriza as manifestações de grupos minoritários.

Com o estudo de caso, percebeu-se que se faz necessário ter formações continuadas com esses profissionais, e que a leitura é fundamental para que possam ministrar a disciplina. Há entre um e outro, um trabalho de construção que os teóricos denominam de transposição didática, que significa o reconhecimento de epistemologias distintas para as ciências e para o ensino das ciências. A escola precisa estimular os diversos atores educacionais a desenvolverem uma consciência de si, do outro e do mundo, por meio da constante elaboração da relação ser humano-natureza-sociedade. São necessárias mudanças fundamentais nos valores, instituições e modos de vida, de modo que a preponderância do ser supere a limitação do ter. Compartilhar a responsabilidade pelo presente e pelo futuro bem-estar da vida humana e de todos os outros seres vivos despertam o espírito da solidariedade, reverencia o mistério da existência, a gratidão pela vida e a humildade em relação ao lugar que ocupamos no planeta.

Por fim, entende-se que a disciplina de Ensino Religioso deve contribuir com os estudantes na busca da compreensão, comparação e análise das diferentes manifestações do sagrado, com vistas à interpretação dos seus múltiplos significados. E, ainda, deve ajudar os estudantes na compreensão de conceitos básicos no campo religioso e na forma como as sociedades são influenciadas pelas tradições religiosas, tanto na afirmação quanto na negação do sagrado, para que a intencionalidade da ação educativa aconteça. Sendo fundamental que os profissionais sistematizem a ação educativa, realizem planejamentos individuais e coletivos (por área de conhecimento e pontos de contato), e reflitam sobre o fazer pedagógico. De certo o resultado será um profissional com maior conhecimento sobre as tradições religiosas, bem como o espaço pluricultural onde está inserido. Disposto a acolher a pluralidade cultural e religiosa brasileira, desprovido de sentimentos proselitistas, pactuando com os princípios básicos da convivência social e cidadania.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Graziela Brito de. ALBUQUERQUE, Marluce Jaques de. Fazer pedagógico: inquietações dos educadores responsáveis pela formação dos profissionais da educação. In: *Revista Educação: Teoria e práticas*. Ano 1, nº 1, Universidade Católica de Pernambuco, 2001, p. 171.

BANDEIRA, Armando Cavalcanti. *O que é a Umbanda*. São Paulo: Eco, 1973.

BATISTA, João Bosco. *Geviert: o sentido do sagrado no pensamento de Heidegger*. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal-repositório/File/existenciaearte/Edicoes/3\\_Edicao/Joao%20Bosco.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal-repositório/File/existenciaearte/Edicoes/3_Edicao/Joao%20Bosco.pdf)>. Acesso em 03 jul. 2017.

BATISTA, Maristela Iurk. Caderno Pedagógico. *Conhecendo a África que está entre nós: um estudo das manifestações folclórico-religiosas afro-brasileiras*. PDE -Secretaria de Estado da Educação – SEED. Superintendência da Educação – SUEd. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, Ponta Grossa: PR, 2008.

BENJAMIN, Roberto. *A África está em nós: história e cultura afro-brasileira*. 1.v. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2005a.

\_\_\_\_\_. *A África está em nós: história e cultura afro-brasileira*. 2.v. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2005b.

BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRASIL. *Conselho Federal de Educação – Parecer nº 540/77*. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704>>. Acesso em: 29 set. 2016.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 27 set. 2016.

\_\_\_\_\_. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937*. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 27 set. 2016.

\_\_\_\_\_. *Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 27 set. 2016.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 25 jun.2016.

\_\_\_\_\_. FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso*, São Paulo: AM, 2007. Disponível em:

<[http://www.fonaper.com.br/documentos\\_parametros.php](http://www.fonaper.com.br/documentos_parametros.php)>. Acesso em: 15 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em 28 set. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.475 de 22 de julho de 1997*. Nova redação para o artigo 33. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm)>. Acesso em: 30 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *LDBEN n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 23 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 23 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, Ministério da Educação. Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. 2004. Disponível em <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em: 17 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. *Parecer n. 5, de 11 de março de 1993*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0597.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2016.

CAETANO, Maria Cristina. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de. *Ensino Religioso: sua trajetória na educação brasileira*. Artigo. Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-autorais/eixo01/Maria%20Cristina%20Caetano%20%20Maria%20Auxiliadora%20Monteiro%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

CAMURÇA, M. *Ciências Sociais e Ciências da Religião, polêmicas e interlocuções*. São Paulo: Paulinas, 2008, p. 33.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. *O Ensino Religioso em suas fontes: uma contribuição para a epistemologia do E.R.* – 2004. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Educação. Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2004, 184p.

CARVALHO, Djalma Pacheco. *A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a Formação de Professores para a Educação Básica*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

CHAGAS, Valnir. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Saraiva, 1989.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2015.

COSTA, Antonio Max Ferreira da. *Um breve histórico do ensino religioso na educação brasileira*. In: Semana de Humanidades da UFRN XVI, Anais, CCHLA, UFRN: 2009. Disponível em: <<http://cchla.ufm.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

CUNHA JUNIOR, Henrique. História africana para a compreensão da História do Brasil. In: *História e cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais*. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba : SEED-PR, 2006. - 110 p. – (Cadernos Temáticos). Disponível em: <<https://caravanacrioula.files.wordpress.com/2014/01/histc3b3ria-e-cultura-afrobrasileira.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. In: *Revista Espaço Acadêmico*, Ano IX, n. 102, nov. 2009, ISSN 1519-6186. Disponível em: <<http://webartigos.com/artigos/principios-educacionais-de-umbanda/70726>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ensino Religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil*. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 17, jun., 1996.

DIAS, Renato Henrique Guimarães. *Sincretismos Religiosos Brasileiros: Pequeno estudo sobre alguns sincretismos religiosos surgidos no Brasil entre 1500 e 1908*. Registrado no Escritório de Direitos Autorais da Biblioteca Nacional em 28 jan. 2009. Disponível em: <<https://estudodaumbanda.wordpress.com/2009/02/20/4-sincretismo-religioso-e-suas-origens-no-brasil-parte-1/>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. *Ensino fundamental: anos iniciais*. Currículo Básico da Escola Estadual. Secretaria da Educação. – Vitória: SEDU, 2009.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. *Repensando o Sincretismo: Estudo sobre a Casa de Minas*. São Paulo: EDUSP, 1994.

\_\_\_\_\_. *Multiculturalismo e Sincretismo*. Texto. GPMINA Grupo de Pesquisa, Religião e Cultura Popular, UFMA: MA, 2007. Disponível em: <<http://www.gpmina.ufma.br/pastas/doc/Multiculturalismo%20e%20Sincretismo.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. Formação docente ao Ensino Religioso: qual a base epistemológica para garantir a formação necessária preconizada na legislação vigente? In: *Ciberteologia Revista de Teologia & Cultura*. Ed. nº 52, Ano XI, Outubro/Novembro/Dezembro 2015 – ISSN: 1809-2888. Disponível em: <[http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/downloads/content/uploads/downloads/2015/11/art4\\_Formacao\\_Docente\\_ao\\_ensino\\_religioso.pdf](http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/downloads/content/uploads/downloads/2015/11/art4_Formacao_Docente_ao_ensino_religioso.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2016.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, RJ: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 2005, p. 93.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HEERDT, Mauri Luiz. *Construindo ética e cidadania todos os dias*. Florianópolis: Sophos, 2005, p. 11.

HERSKOVITS, Melville J. *Antropologia Cultural*. São Paulo: Mestre Jou, 1969.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et.al. *Formação do professor de Ensino Religioso: uma realidade desafiadora no Brasil*. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-041-TC.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2017, p. 444.

JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. WAGNER, Raul. (Orgs.). *O Ensino Religioso no Brasil*. 2 ed. rev. e ampl. Curitiba: Ed. Champagnat - PUCPR, 2011.

KADLUBITSKI, Lídia. JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. A leitura do Ensino Religioso na cultura afro-brasileira e cultura indígena. In: *Revista eletrônica do Grupo de Pesquisa identidade!* Escola Superior de Teologia - Faculdades EST, v. 16, n. 2, São Leopoldo: Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <[anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/viewFile/782/496](http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/viewFile/782/496)>. Acesso em: 21 mai. 2017.

LAROCCA, Priscila. O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. In: *Psicologia ciência e profissão*, v.20, n.2, Brasília, DF: June 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932000000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000200009)>. Acesso em: 04 jul. 2017, p. 62.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. *Estudos Avançados*, vol.18, n.50. São Paulo: Jan./Apr. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142004000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100006)>. Acesso em: 03 jul. 2017.

OLIVEIRA, Luzia Pereira de. SFALSIN, Sirlei Lucia Soprani. *Um novo olhar sobre Cariacica: paisagens, história, cultura, arte e turismo*. Vitória, ES: Bios, 2006, p. 25.

PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2016.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PESSOA, Xavier Carneiro. *Sociologia da Educação*. Campinas: SP: Editora Alínea, 1997.

PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2010.

PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. In: *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 3, nº 1, Porto Alegre: Redalyc, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/742/74230102/>>. Acesso em 15 jul. 2017.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. 2. ed. Cidade: Campinas, Ed. Autores Associados, 2008.

SCUSSEL, Marcos André. *Educar por competências: ressignificando o Ensino Religioso*. 2013. 175 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola Superior em Teologia, São Leopoldo, 2013.

SENA, Luzia (org.). *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, Cezar Augusto Pereira da. *A lei de diretrizes e bases da educação nacional/LDB e o Ensino Religioso*. 2014. 58f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) Faculdade Unida de Vitória: Vitória – ES, 2014.

SILVA, Maria Rejane da; MOREIRA, Harley Abrantes. *Religiões afro-brasileiras em sala de aula a partir da análise de uma turma de educação de jovens e adultos*. Anais. Disponível em: <[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364952202\\_ARQUIVO\\_REJANE-ARTIGOANPUH.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364952202_ARQUIVO_REJANE-ARTIGOANPUH.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2017.

SOARES, Afonso Maria Ligorio *Religião & Educação: da ciência da religião ao Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2008.

STRECK, Gisela I.W. LAUX, Núbia M. (Orgs.). *Manual de normas para trabalhos científicos: baseado nas normas da ABNT*. 2 ed. rev. e atual. São Leopoldo: EST/ISM, 2009.

TOLEDO, Cezar de Alencar Amaut de. AMARAL, Tânia Conceição Iglésias do. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas. Trabalho apresentado na IV Jornada do HISTEDBR (Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil). In: *Revista HISTEDBR*, n. 14, Universidade Estadual de Maringá, PR: jul. 2004. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/revis.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revis.html)>. Acesso em: 15 jul. 2017.

TOMÉ, Maria Dulce Silva. Religiosidade brasileira: apontamentos. In: *Unitas – Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões*. [on line], v.1, jan.-jun., 2014, p. 60-70. Vitória: ES, Disponível em: <<http://revista.faculdadeunida.com.br/index.php/unitas>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

TORRES, Otávio Júlio. *Exegese, Teologia e Hermenêutica Bíblicas*. Disponível em: <<http://sofiaeteo.blogspot.com.br/2010/08/exegese-teologia-e-hermeneutica.html>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. *Como elaborar projetos*. São Paulo: Ed. Atlas S.A, 2010.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



**APÊNDICE A – Solicitação de Autorização a direção da EEEFM São João Batista****FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES**

Do: Aluno Marcos Antonio Cardoso  
Ao Gestor da EEEFM São João Batista em Cariacica - ES  
Assunto: Autorização

Prezado(a) Gestor(a),

Venho por meio deste, solicitar a autorização da Sr.(a) Gestor(a) para realizar uma pesquisa do Mestrado em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, com a temática “Ensino Religioso e religião de matriz africana: um estudo de caso na EEEFM São João Batista em Cariacica - ES”, que abordará o Ensino Religioso e as religiões de matriz africana, apresentando esta unidade de ensino como o espaço onde será aplicada a pesquisa.

Peço também a autorização para não identificar os entrevistados pelo nome legítimo, e sim, por letras, para preservar a identidade. Assim como tirar fotos dos espaços, não revelando a imagem facial dos entrevistados. Farei entrevistas por meio de questionários elaborados por mim.

Local, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Marcos Antonio Cardoso  
Aluno do Mestrado em Ciências das Religiões

---

Diretor da EEEFM São João Batista em Cariacica - ES

## APÊNDICE B – Questionário original

### FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA OS PROFESSORES

*Desde já agradeço a colaboração para as respostas deste questionário, pois é de extrema importância para a realização da minha dissertação, que trará maiores esclarecimentos sobre o Ensino Religioso e as religiões de matriz africana. A pesquisa a seguir é de caráter acadêmico, e por esta razão os dados pessoais e de identificação dos entrevistados não são solicitados, portanto conto gentilmente com a sinceridade nas respostas. Obrigado!!!*

“Ensino Religioso e religião de matriz africana: um estudo de caso na EEEFM São João Batista em Cariacica – ES”

Aluno: Marcos Antonio Cardoso

O presente questionário tem por objetivo auxiliar na pesquisa sobre o Ensino Religioso e as religiões de matriz africana.

1. Há quantos anos trabalha na educação:

2 a 4 anos     4 a 6 anos     6 a 8 anos     a 12 anos

2. Sempre deu aula de Ensino Religioso ou foi segunda opção?

Sempre     Segunda opção

3. Há quanto tempo ministra aulas de Ensino Religioso?

2 a 4 anos     4 a 6 anos     6 a 8 anos     8 a 12 anos

4. Mediante a Lei 10.639/03, 11.645/08 e os PCNER, bem como a historicidade do povo brasileiro, acredita ser importante explorar o conteúdo de religiões de matriz africana em sala de aula, sabendo do preconceito e da intolerância?     Sim     Não

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Sente que há resistência por parte de colegas e alunos em relação a esta temática?

Sim     Não

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Tem conhecimento da influência das religiões de matriz africana na cultura brasileira?

Sim     Não

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Agradeço a sua participação.

## APÊNDICE C – Questionários respondidos

### FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA OS PROFESSORES

Desde já agradeço a colaboração para as respostas deste questionário, pois é de extrema importância para a realização da minha dissertação, que trará maiores esclarecimentos sobre o Ensino Religioso e as religiões de matriz africana. A pesquisa a seguir é de caráter acadêmico, e por esta razão os dados pessoais e de identificação dos entrevistados não são solicitados, portanto conto gentilmente com a sinceridade nas respostas. Obrigada!!!

“Ensino Religioso e religião de matriz africana: um estudo de caso na EEEFM São João Batista em Cariacica – ES”.

Aluno: Marcos Antonio Cardoso

O presente questionário tem por objetivo auxiliar na pesquisa sobre o Ensino Religioso e as religiões de matriz africana.

1. Há quantos anos trabalha na educação:

2 a 4 anos     4 a 6 anos     6 a 8 anos     8 a 12 anos

2. Sempre deu aula de Ensino Religioso ou foi segunda opção?

Sempre     Segunda opção

3. Há quanto tempo ministra aulas de Ensino Religioso?

2 a 4 anos     4 a 6 anos     6 a 8 anos     8 a 12 anos

4. Mediante a Lei 10.639/03 e 11.645/08, bem como a historicidade do povo brasileiro, acredita ser importante explorar o conteúdo de religiões de matriz africana em sala de aula, sabendo do preconceito e da intolerância?  Sim     Não

Justifique: *Embora história apresente este conteúdo ele necessita ser ministrado, sob o olhar do ensino religioso. Não e outro.*

5. Sente que há resistência por parte de colegas e alunos em relação a esta temática?

Sim     Não

Justifique: *Sim. As formações que temos no município de Cariacica tem contribuído para termos um novo olhar.*

6. Tem conhecimento da influência das religiões de matriz africana na cultura brasileira?

Sim     Não

Justifique: *Tem conhecimento, porém devido o preconceito trabalho o conteúdo de forma sutil, não me aprofundo com os alunos.*

Agradeço a sua participação.

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA  
 MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES  
 QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA OS PROFESSORES

*Desde já agradeço a colaboração para as respostas deste questionário, pois é de extrema importância para a realização da minha dissertação, que trará maiores esclarecimentos sobre o Ensino Religioso e as religiões de matriz africana. A pesquisa a seguir é de caráter acadêmico, e por esta razão os dados pessoais e de identificação dos entrevistados não são solicitados, portanto conto gentilmente com a sinceridade nas respostas. Obrigado!!!*

“Ensino Religioso e religião de matriz africana: um estudo de caso na EEEFM São João Batista em Cariacica – ES”.

Aluno: Marcos Antonio Cardoso

O presente questionário tem por objetivo auxiliar na pesquisa sobre o Ensino Religioso e as religiões de matriz africana.

1. Há quantos anos trabalha na educação:  
 2 a 4 anos     4 a 6 anos     6 a 8 anos     8 a 12 anos

2. Sempre deu aula de Ensino Religioso ou foi segunda opção?

Sempre     Segunda opção

3. Há quanto tempo ministra aulas de Ensino Religioso?

2 a 4 anos     4 a 6 anos     6 a 8 anos     8 a 12 anos

4. Mediante a Lei 10.639/03 e 11.645/08, bem como a historicidade do povo brasileiro, acredita ser importante explorar o conteúdo de religiões de matriz africana em sala de aula, sabendo do preconceito e da intolerância?     Sim     Não

Justifique: acredito, porém não é fácil.

5. Sente que há resistência por parte de colegas e alunos em relação a esta temática?

Sim     Não

Justifique: muito resistência

6. Tem conhecimento da influência das religiões de matriz africana na cultura brasileira?

Sim     Não

Justifique: sim e tanto trabalha, mas é difícil.

Agradeço a sua participação.

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA  
 MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES  
 QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA OS PROFESSORES

*Desde já agradeço a colaboração para as respostas deste questionário, pois é de extrema importância para a realização da minha dissertação, que trará maiores esclarecimentos sobre o Ensino Religioso e as religiões de matriz africana. A pesquisa a seguir é de caráter acadêmico, e por esta razão os dados pessoais e de identificação dos entrevistados não são solicitados, portanto conto gentilmente com a sinceridade nas respostas. Obrigado!!!*

“Ensino Religioso e religião de matriz africana: um estudo de caso na EEEFM São João Batista em Cariacica – ES”.

Aluno: Marcos Antonio Cardoso

O presente questionário tem por objetivo auxiliar na pesquisa sobre o Ensino Religioso e as religiões de matriz africana.

1. Há quantos anos trabalha na educação:

2 a 4 anos     4 a 6 anos     6 a 8 anos     8 a 12 anos

2. Sempre deu aula de Ensino Religioso ou foi segunda opção?

Sempre     Segunda opção

3. Há quanto tempo ministra aulas de Ensino Religioso?

2 a 4 anos     4 a 6 anos     6 a 8 anos     8 a 12 anos

4. Mediante a Lei 10.639/03 e 11.645/08, bem como a historicidade do povo brasileiro, acredita ser importante explorar o conteúdo de religiões de matriz africana em sala de aula, sabendo do preconceito e da intolerância?  Sim     Não

Justifique: *não me importa com o preconceito. Foco questão de mostrar aos alunos que essas religiões existem ainda pelo que fazem trabalhar.*

5. Sente que há resistência por parte de colegas e alunos em relação a esta temática?

Sim     Não

Justifique: *A resistência para aqueles limites e se acham que a doutrina religiosa escondida por eles é a única certa.*

6. Tem conhecimento da influência das religiões de matriz africana na cultura brasileira?

Sim     Não

Justifique: *Sim. Ela faz parte da nossa história.*

Agradeço a sua participação.

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES  
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA OS PROFESSORES

*Desde já agradeço a colaboração para as respostas deste questionário, pois é de extrema importância para a realização da minha dissertação, que trará maiores esclarecimentos sobre o Ensino Religioso e as religiões de matriz africana. A pesquisa a seguir é de caráter acadêmico, e por esta razão os dados pessoais e de identificação dos entrevistados não são solicitados, portanto conto gentilmente com a sinceridade nas respostas. Obrigado!!!*

“Ensino Religioso e religião de matriz africana: um estudo de caso na EEEFM São João Batista em Cariacica – ES”.

Aluno: Marcos Antonio Cardoso

O presente questionário tem por objetivo auxiliar na pesquisa sobre o Ensino Religioso e as religiões de matriz africana.

1. Há quantos anos trabalha na educação:  
 2 a 4 anos     4 a 6 anos     6 a 8 anos     8 a 12 anos

2. Sempre deu aula de Ensino Religioso ou foi segunda opção?

Sempre     Segunda opção

3. Há quanto tempo ministra aulas de Ensino Religioso?

2 a 4 anos     4 a 6 anos     6 a 8 anos     8 a 12 anos

4. Mediante a Lei 10.639/03 e 11.645/08, bem como a historicidade do povo brasileiro, acredita ser importante explorar o conteúdo de religiões de matriz africana em sala de aula, sabendo do preconceito e da intolerância?     Sim     Não

Justifique: Acredito e procuro trabalhar da melhor maneira

possível, não é fácil, porque muitos alunos não aceitam devido sua rotina.

5. Sente que há resistência por parte de colegas e alunos em relação a esta temática?

Sim     Não

Justifique: Sim. muita das vezes, alguns comentam que

vão passar pelo conteúdo só falando que existe mas não vão se aprofundar não sei como conseguem.

6. Tem conhecimento da influência das religiões de matriz africana na cultura brasileira?

Sim     Não

Justifique: tenho, e tento ganhar mais conhecimentos quando vou aplicar este conteúdo, para poder explicar melhor.

Agradeço a sua participação.

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES  
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA OS PROFESSORES

*Desde já agradeço a colaboração para as respostas deste questionário, pois é de extrema importância para a realização da minha dissertação, que trará maiores esclarecimentos sobre o Ensino Religioso e as religiões de matriz africana. A pesquisa a seguir é de caráter acadêmico, e por esta razão os dados pessoais e de identificação dos entrevistados não são solicitados, portanto conto gentilmente com a sinceridade nas respostas. Obrigado!!!*

“Ensino Religioso e religião de matriz africana: um estudo de caso na EEEFM São João Batista em Cariacica – ES”.

Aluno: Marcos Antonio Cardoso

O presente questionário tem por objetivo auxiliar na pesquisa sobre o Ensino Religioso e as religiões de matriz africana.

1. Há quantos anos trabalha na educação:

2 a 4 anos  4 a 6 anos  6 a 8 anos  8 a 12 anos

2. Sempre deu aula de Ensino Religioso ou foi segunda opção?

Sempre  Segunda opção

3. Há quanto tempo ministra aulas de Ensino Religioso?

2 a 4 anos  4 a 6 anos  6 a 8 anos  8 a 12 anos

4. Mediante a Lei 10.639/03 e 11.645/08, bem como a historicidade do povo brasileiro, acredita ser importante explorar o conteúdo de religiões de matriz africana em sala de aula, sabendo do preconceito e da intolerância?  Sim  Não

Justifique: Prefero deixar para o(a) professor  
de História

5. Sente que há resistência por parte de colegas e alunos em relação a esta temática?

Sim  Não

Justifique: Intolerante sempre ser natural  
mas não aplicam o conteúdo em sala.

6. Tem conhecimento da influência das religiões de matriz africana na cultura brasileira?

Sim  Não

Justifique: não tenho, mas estou  
Buscando.

Agradeço a sua participação.

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES  
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA OS PROFESSORES

*Desde já agradeço a colaboração para as respostas deste questionário, pois é de extrema importância para a realização da minha dissertação, que trará maiores esclarecimentos sobre o Ensino Religioso e as religiões de matriz africana. A pesquisa a seguir é de caráter acadêmico, e por esta razão os dados pessoais e de identificação dos entrevistados não são solicitados, portanto conto gentilmente com a sinceridade nas respostas. Obrigado!!!*

“Ensino Religioso e religião de matriz africana: um estudo de caso na EEEFM São João Batista em Cariacica – ES”.

Aluno: Marcos Antonio Cardoso

O presente questionário tem por objetivo auxiliar na pesquisa sobre o Ensino Religioso e as religiões de matriz africana.

1. Há quantos anos trabalha na educação:

2 a 4 anos  4 a 6 anos  6 a 8 anos  8 a 12 anos

2. Sempre deu aula de Ensino Religioso ou foi segunda opção?

Sempre  Segunda opção

3. Há quanto tempo ministra aulas de Ensino Religioso?

2 a 4 anos  4 a 6 anos  6 a 8 anos  8 a 12 anos

4. Mediante a Lei 10.639/03 e 11.645/08, bem como a historicidade do povo brasileiro, acredita ser importante explorar o conteúdo de religiões de matriz africana em sala de aula, sabendo do preconceito e da intolerância?  Sim  Não

Justifique: As religiões de matriz africana faz parte da nossa história. É preciso explorar.

5. Sente que há resistência por parte de colegas e alunos em relação a esta temática?

Sim  Não

Justifique: Resumam-se a dar conteúdo porque tem medo da reação dos alunos. Que por meus olhos quem vai da sala.

6. Tem conhecimento da influência das religiões de matriz africana na cultura brasileira?

Sim  Não

Justifique: Conheço e tenho buscado aprofundamento para poder apresentar da melhor forma aos alunos.

Agradeço a sua participação.