

**O ENSINO RELIGIOSO
E AS RELIGIÕES
AFRO-BRASILEIRAS:
PERCEPÇÕES DE
PROFESSORES/AS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**THE RELIGIOUS
EDUCATION AND THE
AFRO-BRAZILIAN
RELIGIONS:
PERCEPTIONS OF
TEACHERS OF BASIC
EDUCATION**

Rusiane da Silva Torres

Mestra em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN). Graduada em História (UERN). Universidade do Estado do Rio (UERN). Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: rusianehistoria@gmail.com

Guilherme Paiva de Carvalho

Doutor em Sociologia (UnB). É docente permanente do Programa Interinstitucional de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN). Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: guimepaivacarvalho@gmail.com

Resumo:

A diversidade cultural é uma característica da sociedade brasileira. No tocante à religião, a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1997, estabelece para a disciplina Ensino Religioso a neutralidade religiosa, sendo desaconselhada qualquer forma de proselitismo. No entanto, não é difícil encontrarmos um modelo de ensino pautado nas crenças cristãs, desconsiderando e/ou tornando invisível as demais religiões, sobretudo, as de origem africana. Nesse sentido, o objetivo desse estudo é apresentar as percepções de professores/as da disciplina Ensino Religioso, analisando como/se as religiões afro-brasileiras se fazem presentes dentro do conteúdo trabalhado na sala de aula. Para tanto, delimitamos como sujeitos de pesquisa 10 professores/as que atuam na rede pública de ensino do município de Apodi, no Rio Grande do Norte. Os dados obtidos nas entrevistas foram categorizados e analisados evidenciando uma predominância de temas relacionados ao cristianismo nas aulas do ER, contudo, há esforços de alguns/as dos/as docentes em abordarem a diversidade cultural religiosa existente no país, dando ênfase para as religiões afro-brasileiras.

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

Abstract:

Cultural diversity is an aspect of Brazilian society. About religion, the Law of Guidelines and Bases of the National Education, published in 1996, established for the discipline Religious Education the religious neutrality, being advised against any form of proselytism. However, it isn't difficult to find a model of teaching based on the Christian beliefs, disregarding and/or making invisible too many religions, about everything, the religions of African origin. In this sense, the objective of that study is to show the perceptions of teachers of the discipline Religious Education, analyzing as/if the Afro-Brazilian religions make themselves present inside of the content worked in the classroom. In other to do so, we delimit as subjects of research 10 (ten) teachers who work in the public network of the teaching of the city of Apodi, in the Rio Grande do Norte, Brazil. The data collected in the interviews were categorized and analyzed, evidencing a predominance of themes associated with Christianity in classes of the Religious Education, however, there are efforts of some of the teachers to address the religious-cultural diversity existing in the country, emphasizing the Afro-Brazilian religions.

Keywords: Religious Education. Cultural Diversity. Afro-Brazilian Religions.

Introdução

Diante das múltiplas culturas e diversas crenças religiosas que permeiam nosso país, a escola assume um relevante papel na concretização de um ensino multicultural de valorização dos diversos povos que compõem a sociedade brasileira. A diferença cultural, religiosa, étnico-racial, nas instituições de ensino, muitas vezes é marginalizada, inferiorizada e vista como um elemento classificatório.

É necessário pensar a escola como um ambiente híbrido e heterogêneo, onde culturas se entrelaçam. O/a docente por sua vez, é peça chave na promoção de um ensino que vise a diversidade cultural, religiosa, étnico-racial. Em sua prática didática e pedagógica se faz preciso pensar em um todo e incluir o reconhecimento das diferenças culturais na sala de aula.

Candau (2008) frisa que a escola precisa se reinventar e incluir novos sujeitos e temáticas nos currículos, promovendo uma educação que possa oferecer contribuições significativas dentro do contexto heterogêneo que se encontra a sociedade brasileira. Para tanto, reconhecer as diferenças se constitui como um passo essencial para promover uma educação intercultural, sem a presença de uma cultura dominante e excludente.

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

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

Diante do apresentado, esse trabalho tem como objetivo avaliar como o Ensino Religioso é trabalhado no tocante às religiões afro-brasileiras nos Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de Apodi-RN. Nesse sentido, foi realizado um estudo com os/as professores/as responsáveis em ministrar a disciplina em escolas públicas do município, tanto escolas da rede estadual como da rede municipal foram foco da pesquisa. Foram realizadas entrevistas com 10 (dez) docentes de 7 (sete) escolas. Vale frisar que em algumas escolas existem 2 (dois/duas) responsáveis pela disciplina, e ainda, algumas funcionam nos turnos matutino e vespertino, isso justifica o número de professores/as ser superior que o das escolas.

Quanto a organização do trabalho, ele está dividido em seções que, de forma articulada, buscam alcançar o objetivo proposto. Na primeira seção, destacamos como a cultura e a história africana e afro-brasileira se faz presente nos estabelecimentos escolares e na disciplina Ensino Religioso, enfatizando a predominância de um currículo eurocêntrico, homogêneo e excludente. No segundo item analisamos o papel desenvolvido pelo/a docente na efetivação de um ensino multicultural, também apresentamos os sujeitos da pesquisa, bem como suas formações iniciais e continuadas. Por fim, no terceiro momento do artigo, discutimos os dados obtidos nas entrevistas, agrupando-os em três categorias: silenciamento, desconhecimento e reconhecimento.

Qual o lugar das crenças afro-brasileiras no Ensino Religioso?

A implantação da disciplina Ensino Religioso nas escolas do país apresentou forte influência da Igreja Católica. A forma como hoje a disciplina é pensada e executada na sala de aula é fruto da intensa presença das organizações religiosas, sobretudo, cristãs, no seu processo de formação e institucionalização não cabendo espaço para pensar e discutir a diversidade cultural religiosa vigente no nosso país (PASSOS, 2007).

Nas escolas, ainda encontramos representações e estereótipos acerca da população afrodescendente e suas crenças religiosas, uma vez que a diversidade ainda é tratada com indiferença nas esferas educacionais. Os currículos das escolas brasileiras sofreram/sofrem forte influência dos povos europeus, tais elementos podem ser percebidos ao enaltecer personagens brancos, em especial, homens, e minimizar sujeitos como os negros, os indígenas, as mulheres. Candau (2008) ressalta que a cultura ocidental europeia ainda é tida como universal dentro dos currículos escolares.

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

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

Dessa forma, quaisquer povos não europeus foram enxergados ou colocados como coadjuvantes dentro do currículo escolar e do processo de ensino. Qualquer crença religiosa que se diferencia de valores culturais associados ao cristianismo europeu é minimizada, ou ainda silenciada e excluída das discussões educacionais.

Logo, descolonizar os currículos escolares se apresenta como um dos pilares para a promoção de uma educação que assegure o respeito e o estudo das diferenças. Para Gomes (2012, p. 102), “descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar”, é necessário um ensino que promova um “[...] diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar

professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (GOMES, 2012, p. 102). A autora enxerga o currículo descolonizado como aquele que supera a perspectiva eurocêntrica do conhecimento e do modelo a ser seguido.

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

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

É necessário refletir acerca do aspecto interdisciplinar presente na Lei, que não limita a temática da cultura africana e afro-brasileira ao componente curricular História. O documento destaca que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003).

O texto da Lei, apesar do destaque dado a três disciplinas, não se limita a elas, uma vez que a temática deve ser tratada no âmbito de todo o currículo escolar. Dessa forma, a lei garante o ensino da Cultura Afro-brasileira em todas as disciplinas do currículo da Educação Básica brasileira, seguindo os princípios da LDB de 1997. Os professores e as professoras devem trabalhar em suas matérias aspectos envolvendo a História da África e dos afro-brasileiros.

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

Dessa forma, é necessário que um debate em torno das diversas crenças religiosas proferidas no Brasil ocorra nos primeiros anos da Educação Básica, com o intuito de promover uma cultura de

paz, de valorização, de respeito e de diálogo acerca das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira.

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

Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Para a promoção de uma educação heterogênea, é necessário, dentre outros elementos, a presença de docentes “abertos a mudanças”. De acordo com Gomes (2005), para que a educação escolar consiga avançar na relação entre saberes e as relações estabelecidas entre escola/realidade social/diversidade étnico-cultural é necessário que “os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras” (GOMES, 2005, p. 147).

Na busca de entender como o Ensino Religioso trata as religiões oriundas da África, realizou-se uma pesquisa com 10 docentes de escolas públicas da rede municipal e estadual do município de Apodi (RN). Estes/as tiveram sua identidade preservada, sendo identificados/as como “PROF.”, seguido do número de identificação.

Os sujeitos apresentam formações diversas, tendo a predominância de docentes licenciados/as em Geografia. Quanto aos fatores responsáveis por ministrarem a disciplina ER, a necessidade de completar a carga horária estabelecida pelo Estado e/ou prefeitura, conforme dados apresentados no quadro 1.

Quadro 1- Conhecendo os sujeitos da pesquisa

PROF.1	Possui licenciatura em Biologia. Cita a necessidade de completar a carga horária como fator responsável em ministrar o Ensino Religioso. Se intitula evangélico/a.
PROF.2	Possui licenciatura em Pedagogia, e Especialização em Educação, também mencionou a necessidade de completar a carga horária como fator responsável em ministrar o ER. Se considera católico/a.
PROF.3	Licenciado/a em Geografia com especialização em Gestão Ambiental. Ressaltou que precisava de outra disciplina para complementar a carga horária. Se considera evangélico/a.
PROF.4	Licenciado/a em Pedagogia. Como fator responsável citou o interesse na temática, bem como a necessidade de outra disciplina para complementar a carga horária. Destacou que durante a infância frequentava a Igreja Católica, mas agora tem mais interesse pelos cultos promovidos pelas Igrejas Evangélicas.
PROF.5	Possui licenciatura em Ciências Sociais. Também citou a necessidade de complementar a carga horária. Destacou que foi orientado/a na crença católica, durante a infância, mas desde a juventude não tem contato com nenhuma crença religiosa.
PROF.6	Além da formação em Geografia, e da especialização em Educação Ambiental, o/a entrevistado/a também possui um Bacharelado em Teologia, em decorrência de ser pastor/a de uma Igreja Evangélica, e para assumir o cargo foi necessária a formação. Para o/a professor/a, entre os fatores que o levaram a lecionar a disciplina estão a habilitação na área das Ciências Humanas, além de sua formação em Teologia como pastor/a.

PROF.7	Possui licenciatura em História, com especialização em Didática da Geo-História. Frequenta a Igreja Católica. Com relação aos fatores, destacou a proximidade nas áreas de conhecimento (Ciências Humanas), bem como a necessidade de completar a carga horária exigida.
PROF.8	Licenciado/a em Geografia, se considera um/a “católico/a praticante”. Completar a carga horária foi citado como único fator responsável em ministrar a disciplina.
PROF.9	Licenciado/a em Geografia, atua na disciplina com a finalidade de complementar a carga horária.
PROF.10	Licenciado/a em História. Acredita que sua formação na área das Ciências Humanas seja o principal fator responsável por ministrar a disciplina.

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Acreditamos que conhecer a crença religiosa do/a entrevistado/a possa justificar alguns dos resultados obtidos, no entanto, alguns/mas optaram em não responder seu segmento religioso. Todos/as os entrevistados/as mencionaram que não receberam nenhum curso de formação continuada, capacitação ou aperfeiçoamento, sobre o Ensino Religioso ou temas afins antes de ministrar a disciplina. Observamos formações diversas, tendo a predominância do curso de licenciatura em Geografia.

Com relação aos fatores que influenciaram esses/as profissionais, sem formação na área das Ciências da Religião, lecionarem o Ensino Religioso, se destaca a necessidade de complementar a carga horária estabelecida. Para Junqueira (2010, p. 64), “desde a sua implantação na legislação republicana, em 1934, o Ensino Religioso é compreendido como disciplina autônoma e perfil de divulgação de uma doutrina religiosa, não exigindo, portanto, formação específica”.

Dessa forma, o componente curricular é “empurrado” entre os/as professores/as das escolas, aquele/a que estiver com a carga horária incompleta fica responsável em ministrá-la. Sem uma formação adequada, a disciplina tende a cair no senso comum, priorizando determinadas crenças religiosas, sobretudo, as cristãs. Assim, as religiões afro-brasileiras são minimizadas ou silenciadas no espaço escolar.

Um ensino silenciado, desconhecido ou reconhecido: percepções de docentes

No Brasil, a representação da população negra na sala de aula foi marcada pela invisibilidade e inferiorização, ou ainda pela disseminação de estereótipos, mesmo após a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura africana e afro-brasileira, prevista na Lei nº 10.639 de 2003. Dentre essas interiorizações se destacam as relacionadas às religiões de origem africana.

Além da negação dessas crenças, Gomes (2012) enfatiza que comumente as escolas as silenciam ou as negam. Para a autora, “a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa” (GOMES, 2012, p. 105). Não debater as religiões de matriz africana, com medo de conflitos, por exemplo, foi a “solução” encontrada por muitos/as dos/as docentes da disciplina Ensino Religioso.

No tocante às religiões afro-brasileiras, elas apresentam ligações com os cultos trazidos por povos africanos escravizados no Brasil. Esses cultos recebem denominações diferentes segundo as

várias regiões do país, como por exemplo: tambor de mina, no Maranhão; batuque, no Pará; catimbó, em grande parte da região Nordeste; pajelança, no Norte; xangô, em Pernambuco; candomblé, na Bahia; macumba, no Rio de Janeiro e São Paulo; e umbanda, existente em quase todo o território do Brasil (CARVALHO; SILVA, 2018).

Formadas a partir de sincretismos com a religião católica e alguns elementos das religiões indígenas, as religiões de matriz africana no Brasil foram difundidas em várias regiões do país. Divindades das religiões afro-brasileiras, como Iemanjá, Ogum e Oxalá, são conhecidas pela população brasileira. Segundo Silva (2011, p. 27), no Rio Grande do Norte, “entre as muitas denominações dessas religiões estão o candomblé, a jurema, a umbanda e o xangô”.

Na concepção de Gomes (2003), problematizar a cultura africana e afro-brasileira na sala de aula no Brasil é assumir uma postura política, uma vez que as relações sociais do nosso país foram marcadas pela valorização e superioridade de uma vertente elitista da cultura branca e a inferiorização da cultura negra. Assim, questionamos aos/as entrevistados/as: como/se as religiões de origem africana, como a umbanda, o candomblé, a jurema, aparecem em suas aulas de Ensino Religioso?

As respostas obtidas foram divididas em três categorias distintas: silenciamento, desconhecimento e reconhecimento. Para Bardin (2011), a classificação de determinados elementos em categorias conceituais propicia a investigação do que cada um deles tem em comum com outros, uma vez que o que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.

No que concerne às práticas de silenciamento da cultura africana na sala de aula, Gomes (2012) destaca que não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento acerca do assunto, sua relevância, bem como sua invisibilidade. Logo, o silenciamento consiste em saber determinada temática, mas por fatores diversos, omitir seu debate na sala de aula.

Para a autora, “é preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar” (GOMES, 2012, p. 105). A autora associa o silenciamento com as práticas de negação, nesse sentido, silenciar tal temática na sala de aula consiste em negar sua relevância, nesse caso, negar a importância da cultura africana e afro-brasileira.

Partindo para as análises das entrevistas, o/a professor/a 1 destaca que não trabalha as religiões de origem africana nas suas aulas de Ensino Religioso, enfatiza que apresenta um conhecimento limitado em torno da temática, e nunca teve interesse em pesquisar para conhecê-las melhor, alegou que nenhum aluno ou aluna demonstrou curiosidade ou interesse em conhecer essas religiões nas suas aulas do ER, assim, optou pelo silenciamento.

O/a docente complementa que a maioria dos/as alunos/as da escola são católicos/as, e alguns são ligados à ideia do ateísmo, assim, não enxerga necessidade de promover um debate acerca das crenças oriundas da África. É importante destacar que o fato de nenhum/a discente se declarar na sala de aula ou nos demais ambientes da escola, como seguidor ou seguidora das religiões de matriz africana, não significa que na prática não exista nenhum adepto/a a tais crenças.

O/a professor/a 3 ressalta que já realizou um debate em torno das crenças de origem africana, sobretudo o candomblé, no entanto, pela falta de um conhecimento mais aprofundado, não adquirido durante a sua graduação de Licenciatura em Geografia, concluída em 2004, um ano após a aprovação da Lei nº 10.645 de 2003, se deparou com questionamentos dos/as alunos/as que não soube responder, logo optou por retirá-las do seu planejamento anual.

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

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

Nesse sentido, se fazem necessárias mudanças e alterações nos programas dos cursos de graduação, em especial, nos da modalidade de licenciatura, com a finalidade de formar profissionais capazes de pensar e promover o multiculturalismo na educação. Moreira (2001) ressalta que a perspectiva de educação multicultural deve estar presente no currículo desenvolvido nas universidades de todo o país, é necessário refletir acerca da formação de professores/as frente a heterogeneidade da sociedade.

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

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

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

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

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

É possível notar uma concepção baseada em preconceitos e inferiorização das religiões africanas e afro-brasileiras, ao usar sua crença, uma vertente do cristianismo, como “termômetro” para as demais, classificando as afro-brasileiras como inferiores, em casos mais extremos como diabólicas. Ainda analisando os discursos de silenciamento, o/a docente 10, embora reconheça a importância dos povos africanos na construção da história do nosso país, prefere silenciá-la, alegando uma possível distância com a realidade dos alunos e das alunas.

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

Ora, os povos africanos foram um dos responsáveis pela formação da cultura e identidade dos brasileiros, logo, essa ideia de distanciamento não apresenta subsídios. Nesse sentido, se para o/a docente 10 debater sobre as religiosidades afro-brasileiras é algo sem conexão com a realidade dos alunos e alunas, concepção que reforça o silenciamento e a invisibilidade das culturas africanas e afro-brasileiras na escola. Segundo Santomé (1995), não debater aumentará esse possível distanciamento, quando enfatiza que muitas temáticas quando não discutidas nas escolas “passam a ser contempladas, mas a partir de perspectiva de distanciamento, como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático” (SANTOMÉ, 1995, p. 173). Assim, o silenciamento gera estranheza, por consequente, a disseminação de estereótipos e práticas preconceituosas e marginalizadas, podendo levar a práticas de violência.

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

Não conheço, assim não trabalho. Não costumo trabalhar a História das religiões, busco debater mais temáticas. Não conheço nada dessas religiões, acho que nem os alunos

conhecem, nunca questionaram nada. Os alunos dessa escola em sua grande maioria são evangélicos. (PROF.2).

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

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

De acordo com Gomes (2005), esse desconhecimento em torno da história e cultura africana e afro-brasileira pode ser motivado ainda pelo mito da democracia racial, uma vez que enquanto a concepção de que vivemos em um “paraíso” racial não for desconstruída, docentes não enxergarão a necessidade de aprender em torno das diversas culturas presentes no país, e terão como foco uma concepção idealizada de homogeneidade da cultura europeia, a qual é marcada por conflitos interétnicos e também se caracteriza pela pluralidade.

Logo, desconhecer as religiões afro-brasileiras se apresenta como uma reprodução da cultura e religião dominante, uma visão idealizadora da Europa cristã. Para os/as docentes PROF.2 e PROF.9, quaisquer religiões que não puguem os princípios básicos do cristianismo possuem valores escassos. Por outro lado, nos discursos dos/as demais entrevistados/as, percebe-se um reconhecimento dos povos africanos no processo da história do país, e diante desse reconhecimento se faz necessário promover um debate nas aulas de ER em torno das religiões e crenças dos povos africanos e afro-brasileiros. Gomes (2005, p. 152) destaca que reconhecer a diversidade na sala de aula se apresenta como “direito do cidadão pertencente a qualquer grupo étnico-racial e um interesse dos educadores, que têm compromisso com a extensão da cidadania e democracia”. Uma escola democrática enxerga e debate as diferenças culturais, religiosas.

Candau e Moreira (2003) acreditam que ao considerar a sociedade multicultural, já se está reconhecendo as suas diversas culturas. Para os autores, é importante “reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 161).

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

A concepção de Gomes (2003) apresenta relação com o defendido pelo/a docente 4, que acredita que conhecer a cultura e as religiões afro-brasileiras é essencial, haja vista que sua origem

no Brasil se deu ainda no período colonial. Entretanto, o/a professor/a ressaltou que encontrou dificuldades, em especial, com alunos/as que ainda assemelham a disciplina ER com os ensinamentos das práticas cristãs.

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

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

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

A intolerância religiosa no Brasil não se apresenta como uma problemática recente, ao contrário, faz parte da história deste país. No final da segunda década do século XXI, ainda são recorrentes casos em que pessoas são ofendidas e desrespeitadas em decorrência de sua escolha religiosa, muitos desses atos ocorrem no ambiente escolar, espaço que deveria pregar o respeito à diversidade cultural religiosa. É evidente que em nosso país, uma matriz religiosa tem sido alvo recorrente de práticas intolerantes e preconceituosas: as religiões afro-brasileiras. Para Silva (2009), a intolerância religiosa em torno das religiões afro-brasileiras perpassa outras questões, como a valorização da cultura europeia e o etnocentrismo, onde ela

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

Diante disso, debater sobre intolerância religiosa é entrar em uma questão que vai muito além dos próprios conflitos religiosos. É uma questão cultural, social, ou ainda estrutural. Perante a urgência de debates envolvendo o respeito à diversidade religiosa na sala de aula, a intolerância religiosa foi o eixo inicial usado pelo/a professor/a 7 para introduzir as religiões de matriz africana nas aulas do Ensino Religioso. Conforme observamos em seu relato:

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

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

É importante lembrar que formas de representações estereotipadas, inferiorizadas ou ainda silenciadas podem fazer com que as pessoas rejeitem a sua própria identidade. Para Munanga (2013), a identidade do sujeito é produzida pelas relações de poder, negociação, e ainda pela incorporação de práticas e valores culturais, nesse sentido, só existe a identificação com um povo e com sua cultura se existir um conhecimento, bem como um reconhecimento.

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

Deixo bem claro que não existe religião superior, cada um tem uma crença, elas são diferentes, mas o amor e o respeito está presente em todas. Gosto de ouvir a opinião deles, e trabalhar em cima dessa visão. Um dia citei o candomblé, nesse momento um aluno questionou: é aquele negócio da macumba? Então iniciei o debate em cima dessa fala. Destaco ainda o sincretismo existente nas religiões, gosto de mencionar que os africanos incluíram rituais católicos em suas crenças com o objetivo de camuflar, e poder realizar seus cultos. (PROF.8).

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

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

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

De acordo com os autores, as políticas educacionais, tais como a Lei nº 10.645 de 2003, podem ser consideradas como um avanço no que diz respeito à questão das culturas africanas e afro-brasileiras no Brasil. Contudo, por meio das respostas obtidas nas entrevistas com 10 (dez) docentes da disciplina Ensino Religioso, notamos a necessidade da aplicabilidade dessas políticas étnico-raciais nas aulas do componente curricular no município de Apodi/RN, sobretudo na busca de eliminar práticas preconceituosas e estereotipadas provenientes dos/as alunos/as e dos/as docentes. Se faz necessário destacar a relevância que os/as 4 (quatro) docentes que reconhecem e trabalham as

religiões afro-brasileiras em suas aulas do Ensino Religioso apresentam nas escolas do município na busca e promoção de um ensino que vise os princípios democráticos de inclusão de povos e culturas.

Considerações finais

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

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

Mediante os dados adquiridos nas entrevistas, percebemos práticas de silenciamento e desconhecimento em torno das religiões afro-brasileiras, nesses casos, a disciplina se limita ao ensinamento do cristianismo e de temáticas livres, como liberdade, respeito. Por outro lado, alguns/as dos/as docentes sujeitos da pesquisa, apresentaram uma visão de reconhecimento em torno dos povos africanos e afro-brasileiros, promovendo um debate em torno de suas crenças religiosas nas aulas do Ensino Religioso.

Podemos perceber ainda que a disciplina é entregue a docentes sem formação (inicial ou continuada) relacionada ao Ensino Religioso e fatores como a necessidade de completar a carga horária estabelecida bem como a crença religiosa do/a professor/a são motivos que levam a ministrarem a disciplina. Diante do exposto e do apresentado e discutido ao longo dessa pesquisa, percebemos que o ensino das questões étnico-raciais ainda é um desafio para as escolas, seja pela reprodução de um currículo eurocêntrico e excludente, seja pela ausência de debates em torno da temática nos cursos de licenciatura, dessa forma, as culturas africana e afro-brasileira ainda são inferiorizadas, silenciadas e reduzidas na sala de aula.

Os resultados da pesquisa mostram que as religiões de matriz africana, por exemplo, são silenciadas e estereotipadas. Essa negação ocasiona práticas de intolerância, ataques e violência religiosa. Por outro viés, a Lei 10.639/2003 apresenta reflexos no sentido do reconhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras, conforme destacam as falas dos/as professores/as entrevistados/as. A pesquisa evidencia a necessidade de incluir a temática das culturas africanas e afro-brasileiras nos cursos de formação inicial e continuada, principalmente, nas licenciaturas.

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

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, (63).