



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

ENSINO RELIGIOSO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA:
Estudo de caso na comunidade Quilombola Mussuca/ Laranjeiras –Sergipe

RAMON DIEGO FONSECA COSTA

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

**ENSINO RELIGIOSO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA:
Estudo de caso na comunidade Quilombola Mussuca/ Laranjeiras –Sergipe**

RAMON DIEGO FONSECA COSTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Federal de Sergipe, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião.

Orientador: Prof.º Dr. Péricles Moraes de Andrade Júnior

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2020

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

C837e Costa, Ramon Diego Fonseca
Ensino religioso e cultura afro-brasileira : estudo de caso na comunidade Quilombola Mussuca/Laranjeiras-Sergipe / Ramon Diego Fonseca Costa ; orientador Péricles Morais de Andrade Júnior. – São Cristóvão, SE, 2020.
162 f. : il.

Dissertação (mestrado em Ciências da Religião) –
Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. Religião. 2. Ensino religioso - Sergipe. 3. Quilombolas - Educação. 4. Pluralismo religioso - Laranjeiras (SE). 5. Cultos afro-brasileiros - Laranjeiras (SE). I. Andrade Júnior, Péricles Morais de, orient. II. Título.

CDU 2-47:37.014.523(813.7)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

**ENSINO RELIGIOSO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA:
Estudo de caso na comunidade Quilombola Mussuca/ Laranjeiras –Sergipe**

APROVADA EM ___/___/___

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Federal de Sergipe.

Prof. Dr. Péricles Morais de Andrade Júnior (Orientador).
Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião-UFS

Profa. Dra. Marina Aparecida Oliveira dos Santos Correa (1a Examinadora).
Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião-UFS

Profa. Dra. Zuleica Dantas (2a Examinador).
Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião -UNICAP

Prof. Dr. Joe Marçal Gonçalves dos Santos (Suplente).
Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião-UFS

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2020

Às minhas mães:
Rusivete Fonseca Santos e Maria José da Rocha

AGRADECIMENTOS

Quero aqui agradecer veemente aos Orixás, primeiramente a EXÚ BARÀ, senhor do corpo e da comunicação, o responsável por me guiar nesta jornada. Em especial, agradeço aos que regem minha vida e meus caminhos, aos meus Pais Odé, Ogum e Oxaguiã, e à minha mãe Oxum, sem eles não teria sido possível, pois me orientaram nos momentos de sucesso e me ampararam nas dificuldades; Às minhas famílias, como diz da Costa Lima (2003): de sangue e de santo, pela confiança e pelo apoio.

Meu agradecimento vai em especial à minha mãe, Rusivete Fonseca Santos, mulher guerreira que sempre acreditou que dias melhores vão chegar. Obrigado por todo o seu zelo de mãe, me amparando e auxiliando em toda a caminhada, com seus sábios conselhos, ensinamentos, afagos e broncas, quando merecidas. Aos meus avós: João Benício dos Santos e Maria José da Rocha, que também se fizeram presentes transmitindo o conhecimento primordial à minha caminhada, a sabedoria da vida que adquiriram ao longo dos seus cabelos brancos; Às minhas avós de coração e formação, Rosalva Gualberto dos Santos (*In memoriam*), Josefa Maria de Jesus – *Zefinha* (*In memoriam*) e Josefa Santos – *Juzifina* ; Aos meus tios e tias, agradeço à minha esposa, Luiza Oliveira, pela cumplicidade, aporte e paciência durante o árduo caminho da escrita, e à minha sogra, Maria de Lourdes, pela força dada durante meu período de pesquisa acadêmica.

À minha família Ilê Axé Alaroke Bábá Ajagunan, o meu mais sincero agradecimento a todos, destacando o nome do meu Babalorixá Juracy de Arimatéia Rosa Júnior – *Xaguinandeji* e a meu filho/amigo Msc^o José Genivaldo Martires – Logun *Olwari* (Dofono), por seus ensinamentos valiosos no axé e na vida acadêmica; Meu agradecimento especial à minha mais velha, Maria Auxiliadora – *Ya Ponda*, por me guiar no início de uma nova jornada sempre com sua doce sabedoria de uma verdadeira *Griot*; À minhas irmãs, todas elas, Egbon e Ekedis, em especial, Luciana Michele – *Oxum Oju Oyin* (Mica) e Nauã Vieira, amizade sincera de décadas. Por último, porém não menos importante, a Joílson – Dódó, e a meus Irmãos Ogans, representados aqui pelo nome do mais velho, Rivaldo Martires – *Barueji*, pelas conversas e ensinamentos que contribuíram de forma indireta à minha pesquisa.

Meu obrigado especial ao Professor Dr^o Prof. Dr. Péricles Morais de Andrade Júnior, por suas valiosas orientações. Com sua sabedoria, soube destinar uma vasta contribuição durante toda a pesquisa na busca por um resultado satisfatório, bem como pelas conversas, que de forma direta contribuíram para elaboração, alterações e consecução deste estudo. Meu

obrigado singular à Professora Marina Correa, por sua amizade e inestimável contribuição ao estudo, bem como aos Professores do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião – UFS, pelo empenho na transmissão do conhecimento e pelas valiosas sugestões na defesa pública.

Aos amigos e colegas do mestrado, especialmente Douglas Lima, Itania Mara, Nayra dos Santos, Charlisson Silva – Leno, pelas parcerias no decorrer do mestrado, e claro, pelas conversas valiosas no cafezinho da tarde, meu agradecimento também a secretária do programa e amiga Kate Paranhos que muito contribuiu durante essa caminhada. Às minhas amigas que a vida acadêmica e religiosa colocara no meu caminho: Maíra Ielena, Díjna Torres, Juliana Correia e à Carolina Naturesa, que desde a graduação tornou-se orientadora e amiga de muitas risadas e incentivos. No mestrado não foi diferente, obrigado pela amizade regada a conversas que resultaram em inúmeras contribuições.

Por Fim, meu agradecimento à banca examinadora: Profa. Dra. Zuleica Dantas, Profa. Dra. Marina Aparecida Oliveira dos Santos Correa (1ª Examinadora) e ao Orientador Prof. Dr. Péricles Morais de Andrade Júnior (Orientador).

Obrigado a CAPES, pois, esse trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. E no decorrer desta etapa, foram muitos os que me ajudaram a concluir essa pesquisa.

“Essa realidade "pior" não começou com o Ensino Religioso. Contudo, asseguro, foi acentuado pela introdução dessa disciplina de forma organizada e cada vez mais missionária nas escolas.”
(CAPUTO, 2012, p.198)

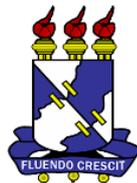


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

RESUMO

O presente estudo propõe discutir o Ensino Religioso enquanto um elemento relacionado ao processo de construção identitária em uma comunidade quilombola, tomando como referência a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Neste sentido, objetiva analisar o Ensino Religioso - ER enquanto disciplina escolar, bem como as tensões entre religião e afirmação identitária na Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral, na comunidade quilombola Mussuca, Laranjeiras/SE. Para este estudo, no ambiente escolar percebe-se a emersão de uma realidade multicultural, implicando em tensões e conflitos denunciados pela comunidade escolar. Embora o pluralismo religioso não seja uma novidade, as instituições religiosas cristãs sempre gozaram de uma hegemonia, advinda de sua relação política na história do ensino no Brasil, tais questões ainda continuam não superadas, mas vislumbra-se o avanço do ponto de vista formal com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), especificamente na reformulação do artigo 33 (Lei nº 9.475/1997) que implementou o ER em escolas públicas. Assim, conclui-se que em relação entre campo religioso e o campo educacional, é perceptível que a Mussuca é atualmente uma comunidade quilombola culturalmente/religiosamente em conflito, pois houve crescimento vertiginoso das diversas denominações evangélicas e um declínio das religiões de matriz africana. O currículo escolar também é marcado pelas expectativas sociais/locais a seu respeito. Se a comunidade espera que as escolas não façam tal debate, as escolas se isentam de fazê-lo a fim de não arranhar as relações entre escola e a comunidade

Palavras-chaves: Ensino Religioso, comunidade quilombola Mussuca, laicidade, pluralismo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

ABSTRACT

The present study proposes to discuss Religious Education as an element related to the process of identity construction in a quilombola community, taking as a reference Law nº 10.639 / 03, which makes the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture mandatory. In this sense, it aims to analyze Religious Education - ER as a school subject, as well as the tensions between religion and affirmation of identity at the Municipal School Mayor José Monteiro Sobral, in the quilombola community Mussuca, Laranjeiras / SE. For this study, in the school environment, the emergence of a multicultural reality is perceived, implying tensions and conflicts denounced by the school community. Although religious pluralism is not a novelty, Christian religious institutions have always enjoyed hegemony, arising from their political relationship in the history of teaching in Brazil, such issues are still not overcome, but there is a glimpse of progress from a formal point of view with the Law of Directives and Bases of Education (Law nº 9.394 / 1996), specifically in the reformulation of article 33 (Law nº 9.475 / 1997) that implemented the RE in public schools. Thus, it is concluded that in relation to the religious field and the educational field, it is noticeable that Mussuca is currently a quilombola community that is culturally / religiously in conflict, as there has been a vertiginous growth of the different evangelical denominations and a decline of religions of African origin. The school curriculum is also marked by social / local expectations about it. If the community expects schools not to have such a debate, schools exempt themselves from doing so in order not to scratch the relations between school and the Community

Keywords: Religious education, Mussuca quilombola community, secularism, pluralism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Nível de formação dos professores	100
Gráfico 2 - Oferta de formação continuada e Ensino Religioso	101
Gráfico 3 - Acesso a material didático e suporte pedagógico	103
Gráfico 4 - Formação continuada em História e Cultura Africana.....	105
Gráfico 5 - Conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08	106
Gráfico 6 - Auto declaração de crença da comunidade escolar.....	113
Gráfico 7 - Percentual de profissionais que transmitem ensinamento proselitista	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelos de Ensino Religioso	38
Quadro 2 - Pcnr: eixos, temas e conteúdos.....	43
Quadro 3 - Público e Privado	55
Quadro 4 - Produção de Teses e Dissertações sobre o tema em educação	80
Quadro 5 - Produção de Teses e Dissertações sobre o tema em Programa De Teologia/Ciência da Religião/Ciências da Religião/ Ciências das Religiões.....	80
Quadro 6 - Produção de artigos sobre o tema em periódicos.....	82
Quadro 7 - Modalidade de ensino ofertada e o censo escolar	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral	89
Figura 2 - Projeto disciplinar 5ª e 6ª Série da Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral	111
Figura 3 - Resumo de atividades do diário da disciplina Ensino Religioso	115
Figura 4 - Resumo de atividades do diário da disciplina Ensino Religioso	115
Figura 5 - Justificativa do Plano Político Pedagógico.....	118
Figura 6 - Introdução do Plano Político Pedagógico.....	119
Figura 7 - Terreiro do Senhor São Lázaro.....	123
Figura 8 - Terreiro do Senhor São Lázaro.....	123

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADCT	Ato e Disposições Constitucionais Transitórias
Art.....	Artigo
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ER.....	Ensino Religioso
FONAPER	Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCNs.....	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso

Sumário

INTRODUÇÃO	16
2 O ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO	26
2.1 A INSERÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO BRASILEIRO	26
2.2 MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO	35
2.3 EDUCAÇÃO BRASILEIRA, ENSINO RELIGIOSO E PROPOSITURAS CURRICULARES	39
2.4 PARÂMENTOS CURRICULARES NACIONAIS DE ENSINO RELIGIOSO (PCNER)	40
2.5 ENSINO RELIGIOSO, HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	45
3 ENSINO RELIGIOSO, ESPAÇO PÚBLICO E LAICIDADE	53
3.1 RELIGIÃO E ESFERA PÚBLICA.....	53
3.2 ESPAÇO PÚBLICO E O PRIVADO NO CONTEXTO BRASILEIRO	58
3.3 PLURALISMO, ESPAÇO PÚBLICO E LAICIDADE	59
3.4 PLURALISMO RELIGIOSO: ENTRE A DIVERSIDADE E A LIBERDADE	62
3.5 PARADIGMAS DA LAICIDADE NA EUROPA	64
3.6 A LAICIDADE NO BRASIL	71
3.7 ENSINO RELIGIOSO: ENTRE A CONFSSIONALIDADE E A LAICIDADE	79
4 O ENSINO QUILOMBOLA E A ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO JOSÉ MONTEIRO SOBRAL	89
4.1 QUILOMBO: UM CONCEITO RESSIGNIFICADO	90
4.2 COMUNIDADE QUILOMBOLA MUSSUCA.....	92
4.3 MATRÍCULAS E PERFIL DO ALUNOS	97
4.4 DIREÇÃO E ADMINISTRAÇÃO	98
4.5 PROFESSORES	98
4.6 FUNCIONÁRIOS DE SERVIÇOS GERAIS	98
4.7 ENTREVISTAS E ANÁLISES DE CAMPO	99
4.7.1 Formação dos professores	100
4.7.1.1 Formação inicial	100
4.7.1.2 Formação Continuada e Ensino Religioso	101
4.7.1.3 Formação continuada (Lei nº 10.639/03) e as questões étnico-raciais	104
4.7.3 Discurso religioso e ambiente escolar: interseções e interferências	120
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	150

INTRODUÇÃO

Historicamente a educação pública no Brasil vem sendo marcada por fortes tensões. Dentre estas principais estão os embates sobre os modelos de Ensino Religioso no Espaço Público. As disputas que permeiam tal construção histórica estiveram fortemente condicionadas aos reflexos dos discursos inerentes aos elementos estruturantes no campo educacional, sobretudo pela influência de grupos que exercem uma participação significativa nas decisões construídas no âmbito político e jurídico, tais como os movimentos sociais, os coletivos político-partidários e as instituições religiosas (MOTA, 2015).

Nessa perspectiva, o interesse pelo tema surgiu durante a formação acadêmica do autor, direcionando significativamente o foco investigativo sobre as práticas pedagógicas das escolas do município de Laranjeiras, que permitiram identificar as questões relacionadas ao Ensino Religioso e as diferentes expressões de crenças, bem como a inquietação dos alunos de Religiões de Matriz Africana e Afro-brasileira diante de um Ensino Religioso abertamente confessional cristão: Compreende-se neste estudo enquanto cristão os sujeitos pertencentes ao catolicismo e as religiões evangélicas em suas diversas denominações, quais suas práticas religiosas são pautadas em uma perspectiva dogmática estruturada no perspectiva revelação, conversão e salvação, qual abordam autores como Bispo (2019); Cortes (2014).

Nesse sentido a Lei nº 11.645/08 foi meu objeto pesquisado ainda na graduação (2009), perpassando pela especialização *latu sensu* (2016), o que resultou no trabalho de conclusão de curso intitulado História e cultura afro-brasileira em sala de aula: análise da implementação da lei nº 11.645/2008 na Escola Municipal Valdemar Martins de Castro, no Município de Poço Verde/SE – uma comunidade quilombola.

Apesar da pesquisa com relação às questões como políticas públicas étnico-raciais, o pluralismo e diversidade no campo educacional não serem recentes em minha trajetória, no Programa de Pós-graduação em Ciências da religião esta tem por diferencial uma mudança quanto ao local de fala do pesquisador. No período que cerne a graduação e a especialização este autor tinha por confissão religiosa o cristianismo católico, todavia discutia e defendia uma ética e objetividade quanto às políticas públicas étnico-raciais no campo educacional, bem como desenvolvia pesquisa sobre temas voltados a religiosidade afro-brasileira. Assim, não diferente, em 2018 mantém a militância acadêmica sob o tema, o local de fala passa a ter um papel ainda mais legitimador no discurso acerca das lutas por igualdade étnica e pela defesa da diversidade, porém neste recorte o campo de pesquisa passa a enfatizar o Ensino

Religioso. Tendo por motivo a pertença ao candomblé, religião a qual faço parte desde 2015, tendo sido confirmado como Ogan ¹ em 2018 no Ilê Axé Alaroke Bábá Ajagunan, situado na Rodovia João Bebe Água, Km 13 Povoado Umbaúba, São Cristóvão/SE. Assim, este estudo pode trazer um panorama acerca das discussões tanto pela ótica da literatura, mas também pela perspectiva do nativo, possibilitando assim o confronto em relação aos posicionamentos do que se tem produzido, uma vez que a análise deste autor possui a singularidade de apropriar-se de uma binaridade quanto ao local de fala, já que transita/ou sob duas cosmovisões religiosas.

O referido estudo parte dos seguintes problemas motivadores de investigação: quais mudanças ocorreram no Ensino Religioso no período entre 2008 a 2018?; quais os impactos da Lei nº 10.639/03 no Ensino Religioso no Brasil, em especial na comunidade quilombola Mussuca em Laranjeiras/SE?; como ocorre a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 na matriz curricular de Ensino Religioso na Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral – Laranjeiras/Sergipe de 2008 a 2018?; como é pensada a prática do Ensino Religioso diante da pluralidade étnica da comunidade Mussuca na Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral?

A pesquisa parte do pressuposto de que o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, apesar de possuir *status* jurídico de obrigatório, tem sua aplicabilidade limitada, tendo em vista a ausência de elemento como referencial didático pedagógico para a escola, atrelada à desinformação quanto às questões étnico-raciais, plurais e religiosas pertencentes à comunidade quilombola Mussuca de Laranjeiras – Sergipe. No período entre 2008 a 2018, o Ensino Religioso perpassou por inúmeros debates no campo político, jurídico, educacional e constitucional, sobressaindo dentre essas discussões e alterações os modelos de Ensino Religioso, alternando entre confessional ou não confessional, a exemplo da ADI 4439² movida pela PGR que declara inconstitucional o ensino religioso confessional diante do acordo entre Governo e a Santa Sé a partir do Decreto nº 7.107/2010 em um estado laico.

Diante do aferido, no estado da arte, a Lei nº 10.639/03 a partir dos bancos de teses, em especial o RIUFS e repositório do PPGCR/UFS, é perceptível uma produção incipiente sobre a temática história e cultura afro em relação à disciplina Ensino Religioso. Tal

¹ Art. 4, XX. **Ogan**: Cargo masculino, tocador de atabaques. Não entra em transe. (REGIMENTO INTERNO DO ILÊ ASÉ ALAROKÉ BÁBÁ AJAGUNAN, p. 2. 2014).

² Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI). (BRASIL, 2017). Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>. Acesso em 18 de junho 2018.

invisibilidade acadêmica aponta para um desinteresse quanto ao tema, reflexo de uma negação da relação entre estas disciplinas, sendo assim, a Lei nº 11.645/08 traz enquanto impacto um ato de subversão ao estado de inércia quanto à temática das religiões de Matriz Africana e Afro-Brasileira no Ensino Religioso.

O presente estudo possui por objetivo geral: analisar as relações entre Ensino Religioso e a Lei nº 10.639/03, na unidade de Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral – Laranjeiras/Sergipe, localizada na Comunidade Quilombola Mussuca, no município de Laranjeiras/SE. Em relação aos objetivos específicos, visa: a) traçar um panorama do Ensino Religioso no Brasil no período de 2008 a 2018; b) identificar as implicações da Lei nº 10.639/03 para o Ensino Religioso; c) discutir as implicações da Lei nº 10.639/03 no Ensino Religioso no curricular de ensino da Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral.

Epistemologicamente este estudo, de acordo com Montero (2009), parte do princípio de que só é possível existir um estado laico de direito, ou seja, uma relação entre o religioso, o Espaço Público e Esfera Privada mediante a existência de uma diversidade religiosa, ou pelo surgimento de novas religiões, reflexo do pluralismo étnico e religioso, como no Brasil. Desse modo, essa pesquisa pretende analisar o Ensino Religioso frente às políticas afirmativas sociais e étnicas em uma comunidade quilombola através do viés das Ciências da Religião, como um comportamento da sociedade, um elemento antropológico, ou seja, pelo *ethos* ou modo de vida de cada grupo.

O estudo caracteriza-se enquanto uma pesquisa na área de Ciências da Religião por apresentar uma abordagem da Lei nº 10.639/03³, que obriga o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no ensino fundamental e médio, partindo do aspecto religioso, tendo em vista que a lei deve ser aplicada no currículo escolar de forma transversal. Assim sendo, a referida deve ser contemplada epistemologicamente no Ensino Religioso, através dos aspectos culturais, econômicos e sociais a partir dos fenômenos religiosos que se espalham pelos campos religioso, educacional e cultural, campos estes que produzem em suas articulações disputas históricas entre forças dominadoras e dominadas

³ Vale salientar que a Lei nº 10.639/03 é alterada pela Lei nº 11.645/08 diante da necessidade de contemplar os povos indígenas em sua redação. Contudo, para este estudo será como referência a Lei nº 10.639/03 uma vez que o objeto tem relação direta com as discussões no campo étnico brasileiro, com foco no povo negro em uma comunidade quilombola.

No tocante às tensões no campo da educação, é notável que o mesmo sofre forte influência histórica do campo religioso, identifica-se enquanto força dominadora, as religiões cristãs, com maior ênfase ao catolicismo, mas com forte presença de denominações evangélicas enquanto que, na via opositora e perseguida, pode-se apontar as religiões de menor expressividade social, política e econômica como as religiões de Matriz Africana. Assim, observa-se que no campo educacional, as instituições religiosas de caráter cristão sempre exerceram uma hegemonia por conta de suas imbricadas relações com o Estado brasileiro, o que teve consequências na educação brasileira, em especial no que concerne ao Ensino Religioso enquanto disciplina escolar ou conteúdo. (PASSOS J. D., 2007; SOARES, 2015), Neste contexto, as Lei nº 10.639/03 emergem no âmbito das disputas dos campos educacionais e políticos enquanto uma força antagônica ao campo, tendo em vista que estas forçam a laicidade no mesmo, o qual tenta se conservar intacto. Logo, a Lei nº 10.639/03 insurgem-se contra essa hegemonia.

Nessa perspectiva, o presente estudo busca contribuir para área de Ciências da Religião por ser uma pesquisa que parte do fenômeno religioso, sendo o aspecto legal o viés para o que se propõem heurísticamente, que é a não-aplicação da laicidade, tendo em vista o fato de que o campo reage às investidas que contrapõem a hegemonia cristã, católica e evangélica com seus valores e dogmas, pois estes buscam se preservar. A pesquisa possibilita para as Ciências da Religião, tomando como ponto de partida o olhar sociológico, um parâmetro discursivo para a compreensão dos campos educacional e religioso no âmbito étnico-racial, tendo em vista que a lei se consiste enquanto perturbadora ao campo por uma questão de aspectos sociais e da secularização do estado, que conseqüentemente leva à liberdade e a igualdade para todos. Ao mesmo tempo, deve-se garantir a subsistência da pluralidade e da diversidade. Partindo da dimensão religiosa, observa-se que há no estado um processo de conservação por conta de resistências culturais e dogmáticas.

Neste estudo a base investigativa está inserida na área de Ciências da Religião, especificamente na linha de Pesquisa de Ciências Empíricas e Aplicadas da Religião, tendo em vista seu aspecto epistemológico, nas questões que permeiam a construção de uma comunidade imersa em um pluralismo étnico e religioso como a Mussuca e seus reflexos na formação acadêmica em Ciências da Religião.

Para a consecução dos objetivos propostos para essa dissertação, foi feita uma pesquisa qualitativa-quantitativa. Este estudo norteia seu desenvolvimento através da pesquisa

aplicada por método exploratório e de campo através de: a) levantamento bibliográfico; b) levantamento documental; c) coleta de dados e entrevistas junto a comunidade e na Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral.

No primeiro momento foi realizado o estado da arte a partir do levantamento bibliográfico em três bases de dados: Scielo⁴, CAPES⁵ e RIUFS⁶. Para tanto, houve a utilização das palavras-chave: Ensino Religioso, comunidade Mussuca, laicidade, pluralismo, Currículo Escolar e Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, bem como de materiais publicados em livros e artigos impressos e em meios digitais. Desse modo, dissertaremos tanto sob a produção científica de autores clássicos, bem como dos atuais, confrontando suas visões acerca do tema sob a ótica de quem está perto e dentro, permitindo, assim, identificar questões ainda não observadas pelo campo científico e acadêmico acerca da laicidade, do Ensino Religioso e da Lei nº 10.639/03 no Espaço Público enquanto agente na formação étnica e religiosa nas publicações acadêmicas, considerando uma margem temporal de seis anos para a catalogação das publicações em nível de dissertação e teses no Brasil.

No segundo momento em consonância e paralelo ao contínuo levantamento bibliográfico, desenvolveu-se a partir da visita de campo a setores da administração pública municipal, que de forma direta e indireta tivessem ligação com o objeto deste estudo, como a Secretaria Municipal de Educação, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, Secretaria de Cultura – SECULT e na Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral. Sendo assim, em alguns destes para além de informações foram levantados, solicitados e catalogados documentos disponíveis em seus acervos, onde estes foram devidamente analisados e posto como base para compressão e discussões no decorrer do estudo.

No terceiro momento deste estudo foi executada a coleta de dados mediante a utilização de observação do campo, entrevistas e aplicação ou não de questionários semiestruturados com perguntas abertas, sendo facultada a participação, livre arbítrio para não responder ou interromper, sendo garantido a todos o anonimato das respostas mediante termo de assentimento. Para os *líderes religiosos* os questionários foram pensados e elaborados a partir das especificidades dos três perfis distintos: cristãos católicos e evangélicos, zeladores e sacerdotes de religiões de Matrizes Africana e Afro-brasileira.

⁴ <https://scielo.org/>

⁵ <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

⁶ <https://ri.ufs.br/>

O grupo líderes religiosos, por questões teórico-metodológica, foi dividido em 2 perfis. O primeiro, composto por líderes de igrejas cristãs; e o segundo de sacerdotes de religiões de Matriz Africana e Afro-brasileira. Em relação a estes últimos, foi adotada a aplicação de questionário específico a fim de coletar informações mais próximas sobre a relação e as possíveis tensões entre educação informal de foro familiar e religiosa Esfera Privada e a educação formal ofertada pela escola Espaço Público

O questionário para o *secretário de educação*, tinha por objetivo compreender o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação de Laranjeiras com relação às políticas pedagógicas adotadas pelo município quanto ao Ensino Religioso e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana a, além de requerer autorizações para pesquisa e efetuar coleta documental.

O conjunto de perguntas utilizado para o *corpo diretivo e técnico(as)* teve por objetivo coletar informações acerca dos planos políticos e pedagógicos que a escola adotava, ou pretendia, em relação ao Ensino Religioso, ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana a e formação continuada; traçando assim um panorama da realidade escolar face ao assunto, desse modo, permitir conhecer e aferir o nível de (in)formação destes profissionais em relação ao Ensino Religioso e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, da escola.

Desse modo, no decorrer da pesquisa de campo a aplicação de questionários totalizaram 23 entrevistas e 19 aplicações de questionários. Todos os questionários e entrevistas têm por objetivo central aferir e compreender o Ensino Religioso, a presença do discurso religioso dos entrevistados e o reflexo destes elementos ao ensino em uma comunidade quilombola, principalmente em relação ao Ensino Religioso e as questões étnico-raciais.

Sendo uma pesquisa empírica, a observação de campo resultou em coletas valiosas de informações do cotidiano escolar. Por fim, o estudo passa para a fase de análise e discussão dos dados, executando na pesquisa o processo de tratamento e análise dos dados obtidos mediante questionário e observação de campo, resultando nos capítulos deste estudo. O presente estudo estrutura-se em quatro seções que versaram sobre as questões étnico-raciais no campo educacional, em especial, no que tange o Ensino Religioso enquanto área de conhecimento, que visa a promoção de uma educação pautada na liberdade de crença e respeito ao pluralismo.

Para melhor compreensão acerca do Ensino Religioso no Brasil enquanto afirmação étnica faz-se necessário recorrer aos conceitos de Pluralismo, de Berger (2017) e Espaço Público, de Bourdieu (2014). Segundo Berger (2017, p.20), na modernidade, o conceito de pluralismo é definido como “uma situação social na qual pessoas de diferentes etnias, cosmovisões e moralidades vivem juntas”. É com base nessa compreensão que o pluralismo é “frequentemente associado às cidades”, enquanto espaço de interação de diferentes pessoas, reflexo do processo de desenvolvimento científico e tecnológico da modernidade que faz emergir os centros urbanos (BERGER, 2017, p.26).

Para Bourdieu (2004⁷), sem desconsiderar a teoria weberiana de esfera religiosa que a reduzia uma perspectiva limitada de disputa apenas ao campo de bens de salvação. Com a modernidade o campo religioso toma um paradigma qual a teoria weberiana não abarca, pois com a modernidade o campo Religioso passa a contemplar novos agentes dotados de funções cujo objetivo transcende a venda de bens de salvação, mas adentra ao campo das disputas pelo poder de controle da esfera privada e imposição de uma visão de mundo. Logo, com o fenômeno da modernidade e da secularização a religião não foi retraída, de modo a restringi-la ao universo privado, nesse interim para Bourdieu (2004) a religião não se limitou em si, mas migrou para outros espaços de disputas, onde os agentes que compõem a esfera religiosa “afirmando que o campo religioso é um espaço no qual agentes que são preciso definir (padre, profeta, feiticeiro, etc.) lutam pela imposição da definição legítima, não só do religioso, mas também das diferentes maneiras de desempenhar o papel religioso.” (BOURDIEU, 2004, p. 120).

Nesse sentido, Bourdieu (2004) aponta para uma perspectiva do religioso não retraído em si, ressignificado e em deslocamento para outros espaços a partir de interações e disputas, em contradição as teorias seculares de declínio e morte da religião, outrora a esfera religiosa compõem o espaço de diferenciação social, mediadas por diálogos e tensões. Tal compressão remontam uma ideia de esfera pública inerente ao processo de modernização, ou seja, um “campo do poder” compreendido enquanto “espaço diferenciado dentro do qual os detentores de poderes diferentes lutam para que seu poder seja o poder legítimo” (BOURDIEU, 2014, p. 407). Em relação ao Estado/Espaço Público, para Bourdieu (2014, p. 401) o “privado é, em grande parte, habitado pelo público”. Nesse sentido, apesar dos fenômenos da modernidade e

⁷ “Conferência pronunciada em Estrasburgo em outubro de 1982. Publicada em *LesNouveaux Clercs*, Genebra, Labor et Fides, 1985, posfácio” (2004, p. 118)

secularização, torna-se complexo delimitar a composição dos espaços públicos e privados, ao considerar os múltiplos pertencimentos dos sujeitos, assim afirma Bourdieu (2014, p. 401) complementa “poderia mesmo dizer mais: pensando bem, não há privado”.

Logo, muito embora o processo de secularização prescindia de uma dissociação entre o mundo sagrado e o estado, isso não reflete uma absoluta exclusão da religião, ao contrário em um mundo processualmente secularizado, a religião se manifesta como reflexo da natureza intrínseca do homem como produto e produtor social. Para Berger (1985, p. 145), “um complexo legitimador voluntariamente adotado por uma clientela não sujeita à coerção”. Essa nova emergência da religiosidade enquanto agente de legitimação possui relações características referentes ao conceito de mundo privado, isto é, sua essência não mais tem relação com as questões sociais ou políticas, mas com questões que dão sentido à vida do indivíduo enquanto ser privado.

Em relação à compreensão das categorias de público e privado, Habermas, a partir da ideia de um todo indivisível democrático, apresenta-se na compreensão de esfera pública e do Espaço Público, cunhada por ele a partir 1962 em obras como: *A Mudança Estrutural da Esfera Pública* (1962)⁸ e *A Teoria da Ação Comunicativa* (1981)⁹. Losekann (2009) salienta que o conceito de esfera pública ao longo dos anos passou por inúmeras análises críticas, por outros autores e pelo próprio Habermas (2003a, 2003b).

Contudo, apesar destas alterações, contemporaneamente há conceitos importantes em relação à discussão no que tange o estado democrático aqui discutido enquanto espaço globalizado, e sua influência ao Ensino Religioso no Espaço Público. Nas palavras de Barros (2008), Habermas, influenciado pelos estudos de Hanna Arendt, e com ênfase ao estudo da existência humana, em que a sociedade civil e a opinião pública possuem um papel na construção da esfera pública, pois o homem possui a capacidade de racionalizar as ideias. Assim, a ideia de público adota um sentido de espaço em que se põe a promover temas a serem discutidos, contraditos, analisados pelo todo, assim, esta passa ao estágio de síntese e coesão para servirem de argumento legitimado diante do Estado.

Para tanto, Habermas (2003b) aponta para necessidade do emprego de uma estrutura lógica no planejamento, de modo a direcionar pautas politicamente relevantes enquanto paradigmas de influência das esferas parciais no campo político, nesse sentido o autor a

⁸ Título original: *Strukturwandel der Öffentlichkeit*

⁹ Título Original: *Theorie des kommunikativen Handelns*

partir do método de Cobb, Ross e Ross (1976), sugere que “se modificarmos adequadamente os seguintes modelos propostos: *inside access model* (modelo de acesso interno), *mobilization model* (modelo de mobilização) *outside initiative model* (modelo de iniciativa externa)” (HABERMAS, 2003b, p. 113) e com isso permitir conexão entre as esferas parciais das minorias e o campo político.

Para Berger (2017) e Montero (2009), essas mudanças de *ethos* remetem a uma ruptura ocorrida na Europa entre os séculos XVIII e XIX, reflexo dos processos histórico-culturais de secularismo, bem como, de laicização do Estado Moderno. Para Portier (2011), essa ruptura remonta às mudanças no *ethos* europeu, que transcende a ideia do sujeito pré-laico, ou seja, “pensado como criatura de Deus. Ele não tem nenhuma autonomia” (PORTIER, 2011, p.11), para o sujeito moderno e laico, o qual “pelo contrário, afirma-se como seu próprio criador” (PORTIER, 2011, p. 11).

Na segunda seção, este estudo versa sobre o Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro, em que será abordado o processo histórico de inserção do Ensino Religioso enquanto disciplina e área de conhecimento autônoma no currículo escolar, (a) o Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro; (b) Modelos de Ensino Religioso; (c) Educação brasileira, Ensino Religioso e proposituras curriculares; (d) Parâmetros curriculares nacionais de Ensino Religioso (PCNER); (e) Ensino Religioso, história e cultura afro-brasileira. Para essa discussão o estudo traz autores como: Aguiar (2012); Andrade, Rezende e Ribeiro (2009); Caetano e Oliveira (2006); Candau (2013); Caputo (2012); Cunha (2016); Cunha e Fernandes (2012); Araújo e Santos (2017); Marques e Silva (2014); Giumbelli (2008, 2002); Giumbelli e Carneiro (2006); Junqueira e Teófilo (2012); Junqueira, Corrêa e Holanda (2007, 2015); Marques (2008); Montero (2009); Mota (2015); Nascimento (2016); Oro (2011); Passos, J. D. (2007); Pauly (2004); Santos (2014); Soares (2015a, 2015b); Viesser (2009).

Desse modo, pretende-se analisar as tensões causadas a partir dos discursos religiosos proselitista cristão católico e evangélico dos alunos, professores e agentes religiosos acerca do Ensino Religioso no Espaço Público e em relação às questões étnico-raciais, tendo em vista a preconização legal da promoção de políticas étnico-raciais no Brasil e a obrigatoriedade da aplicação da Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola.

Neste sentido, pretende-se averiguar como o discurso religioso privado tem influenciado o cotidiano da escola, um Espaço Público, a partir da compreensão de liberdade

de crença. Dessa forma, descrever como esta liberdade de expressão tem ocasionado tensões entre cristãos e adeptos das Religiões de Matriz Africana e Afro-brasileira, historicamente perseguidos, e principalmente, se levado em consideração o atual cenário político com a presença cristã neopentecostal e católica ocupando os espaços públicos de decisões.

A terceira seção: Ensino Religioso, Espaço Público e Laicidade, versa sobre conceitos importantes, como: a discussão sobre o local e o papel do Ensino Religioso, Pluralismo, Espaço Público e Laicidade a partir dos seguintes tópicos: (a) Religião e Esfera Pública; (b) O público e o privado no contexto brasileiro; (c) Pluralismo, Espaço Público e laicidade; (d) Pluralismo religioso: entre a diversidade e a liberdade; (e) Paradigmas da Laicidade na Europa; (f) A Laicidade no Brasil; (g) Ensino Religioso: entre confessionalidade e a laicidade. Para consecução deste capítulo foram utilizados teóricos e autores como: Aguiar (2002); Barbosa (2013); Barros (2008); Berger (1985; 2017); Bourdieu (2014); Carvalho; Catroga (2006); Correa (1998); Costa (1999); Cury (2018); Dias (2012); Nascimento e Marcelino (2010); Habermas (2003a, 2003b); Jaccoud *et al* (2009); Junqueira e Teófilo (2012); Leite (2011); Losekann (2009); Mandarino (2007); Mariano (2001); Martins (2008); Max Weber (2004); Miranda (2018); Montero (2009); Oliveira (2014); Oro (2008, 2011); Passos, J. D. (2007); Pottier (2011); Rosa Júnior (2018); Sanches (2010); Santos (2002); Werebe (2004),

Na quarta seção, O Ensino Quilombola e a Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral, pretende-se discutir a partir da ideia de público e privado de Habermas (2003a, 2003b) e a relação com a ideia de campo de poder de Bourdieu (2014), partindo dos pressupostos aferidos na pesquisa empírica que demonstram a configuração de uma arena de disputas e tensões, cunhadas por cristãos católicos e evangélicos, e a cultura afro-brasileira no campo religioso da Mussuca e sua influência em relação ao Ensino Religioso e às questões étnico-raciais, a partir de discursos religiosos internos e externos à Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral. Neste sentido, para a análise dos dados e discussão sobre estas tensões pretende-se, a partir de autores como Bomfim (2006); Conceição (2014); Gomes (2009, 2011, 2012, 2013, 2018); Gomes e Rodrigues (2018); Passos, F. J. (2014); Araújo e Santos (2017); Marques e Silva (2014); Marques (2008), que debruçam suas pesquisas em questões afirmativas étnico-raciais, educação quilombola e o ensino religioso em relação ao multiculturalismo e pluralismo, em diálogo com estes autores, abordar as ideias de autores como Ranquetat Júnior (2012); Junqueira e Teófilo (2012); Montero (2013); Werneck (2008) acerca da laicidade no espaço público e suas influências no processo educacional e identitário.

2 O ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

Nesta segunda seção discutiremos sobre o Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro e suas tensões, traçando um panorama de processos históricos no que tange a sua inserção enquanto disciplina e área de conhecimento no currículo, abordando assim temas como: o Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro através de seus modelos de Ensino Religioso e proposituras curriculares em relação aos instrumentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso – PCNER e a Lei nº 10.639/03, que institui em caráter obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas.

Desse modo, a análise aponta para tensões no campo educacional causadas a partir dos discursos religiosos católico e evangélico dos alunos, professores e agentes religiosos em relação ao Ensino Religioso no Espaço Público em face às questões étnico-raciais e a dificuldade em promover uma educação pautada no reconhecimento do *outro*, ou seja, uma educação balizada no respeito as *diferenças* étnicas, culturais e religiosa, tendo em vista a preconização legal da promoção de políticas étnico-raciais no Brasil e a obrigatoriedade da aplicação da Lei nº 10.639/03 (GOMES; 2012; CAPUTO, 2012; PASSOS, F. J., 2014). Neste sentido, neste capítulo é discutido como o religioso/privado tem influenciado o cotidiano da escola, um Espaço Público, a partir da compreensão de liberdade de crença e de expressão.

Dessa forma, discute-se como esta liberdade de expressão tem ocasionado tensões entre cristãos católicos, evangélicos e adeptos das religiões de Matriz Africana e Afro-brasileiras historicamente perseguidos, e principalmente, se levado em consideração o atual cenário político com a presença política de determinadas vertentes cristãs, como católicos e evangélicos ocupando os espaços públicos de decisões.

2.1 A INSERÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO BRASILEIRO

A laicidade pragmática, conforme adotada pelo Brasil, expande seus tentáculos sobre a área da Educação. Neste sentido, os currículos escolares brasileiros são um tanto pendulares no que diz respeito ao ensino dos rigores teórico-metodológicos das ciências – sejam elas naturais, humanas, sociais. Historicamente, a educação pública no Brasil foi marcada por fortes tensões nos campos teórico, epistemológico, social, cultural, ideológico e religioso, ou seja, sua construção histórica esteve fortemente condicionada aos reflexos dos discursos inerentes aos elementos estruturantes da sociedade como a política e a economia, dentre

outros. Tanto o campo educacional, quanto estes elementos estruturantes, sofreram em suas discussões e intervenções, com as diferentes influências de grupos que exercem sobre elas uma participação significativa a exemplo de movimentos sociais, político-partidários e instituições religiosas (MONTERO, 2009; GIUMBELLI, 2008; JUNQUEIRA; TEÓFILO, 2012; MOTA; 2015).

Como descrito anteriormente no processo histórico de secularização, mesmo com a adoção da laicidade no Brasil, a Igreja Católica continuou se fazendo presente de forma ativa, reivindicando e gozando de um espaço privilegiado a partir de arranjos que na política nacional lhes garantia status de quase uma Igreja oficial (ORO, 2011; GIUMBELLI, 2008; GIUMBELLI; CARNEIRO, 2006; MARIANO, 2001). Isso lhe abre precedente para intervenção em temas e matérias de cunho moral e ético, o que se reflete na área da Educação.

A educação brasileira, entre 1500 e 1889, foi conduzida conforme os dogmas e princípios da Igreja Católica, especialmente a partir de influência das companhias jesuítas, embora outros grupos tivessem participação no campo educacional. Segundo Junqueira, Corrêa e Holanda (2007), o interesse por parte da Igreja em se fazer presente no campo educacional através do Ensino Religioso fazia parte de um “projeto de dominação e formação” (JUNQUEIRA; TEÓFILO, 2012, p.92), tendo em vista seu potencial no processo de colonização/dominação. Tanto foi assim, que o ensino neste período cunhava um *modus operandi* catequético como (CAETANO; OLIVEIRA, 2006; ORO, 2011).

Com o advento da Proclamação da República em 1889, e da adoção dos princípios laicos de liberdade de crença e de consciência, vai despontar no campo educacional as querelas entre os favoráveis e os contrários à permanência do Ensino Religioso no espaço escolar. estas disputas entre os dois polos mantiveram-se até a década de 1930, momento em que se convoca uma nova assembleia constituinte durante o Estado Novo. (JUNQUEIRA; TEÓFILO, 2012; CAETANO; OLIVEIRA, 2006; CUNHA, 2007),

Diante do contexto socioeconômico e político de crise, levou a uma reaproximação entre Estado e Igreja Católica. Neste cenário, coube a Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde, a elaboração de um projeto para reinserção do Ensino Religioso nas escolas públicas, que foi posta em prática durante a Era Vargas visando o apoio da Igreja Católica, com a legitimidade do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, Nesse período os defensores do laicismo apontavam tal fato como uma lesão à liberdade de consciência e de crença. (CAETANO; OLIVEIRA, 2006; JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2015).

Os ânimos entre os favoráveis e contrários ao Ensino Religioso acirraram diante da instauração da Assembleia Nacional Constituinte de 1933. Segundo Caetano e Oliveira (2006), durante o governo de Getúlio Vargas a Igreja Católica encontrou espaço nos bastidores da política para reforçar sua presença no espaço público de tomadas de decisão, a partir da relação entre Igreja e Estado. Nesse bojo, foi criada a Liga Eleitoral Católica, com a finalidade de apoiar as principais reivindicações a serem inseridas na nova Constituição. (PAULY, 2004; JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007; ORO, 2011)

Deste modo, para Caetano e Oliveira (2006), a Constituição de 1934 firmou a união entre Igreja Católica e Estado ao reinserir o Ensino Religioso, ficando decidido que “Art. 153. 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” (BRASIL, 1934, p.139). Na Constituição de 1937, o dispositivo que trata do Ensino Religioso é alterado. Assim, o artigo 133 diz que “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” (BRASIL, 1937, p.84), ou seja, torna-se facultativo para instituições e alunos.

Em 1946, o Brasil passava por uma restauração democrática mediante nova constituição marcada por princípios democráticos e de liberdade, também com uma educação liberal. Contudo, sem desconsiderar os princípios da Igreja Católica, ratificando a concepção de Ensino Religioso de 1934, estabelecendo desse modo uma nova relação entre Estado e Igreja como descrito por Caetano e Oliveira (2006) e expresso no artigo 31, inciso II “à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios é vedado ter relação de aliança ou dependência com qualquer culto ou igreja, sem prejuízo da colaboração recíproca em prol do interesse coletivo” (BRASIL, 1946, p. 57). Nesse sentido, o veto enquanto aliança recebe uma exceção em casos de interesse público (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2015; PAULY, 2004).

Nesta quinta Constituição no campo educacional, manteve-se a obrigatoriedade do Ensino Religioso para os estabelecimentos públicos, ministrado mediante a confissão religiosa expressa pelo aluno ou responsável legal, deste modo, assegurando a liberdade religiosa como explicita o artigo 168, inciso V, que determinou “o Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de

acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável” (BRASIL, 1946, p.88). Assim, o Ensino Religioso mantinha-se sob o modelo confessional. (PAULY, 2004).

Na década de 1950, as contendas entre a ideologia católica e os que defendem um Ensino Religioso pautada no ideário liberal, vão efervescer o campo político e educacional diante dos debates em torno da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. A Igreja Católica, neste cenário, se põe ao lado dos empresários do ramo educacional privado tomando por argumentos de que defendem a liberdade de ensino como descreve Caetano e Oliveira (2006). Complementando, Mota (2015) delinea que esse embate ideológico decorrerá até 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Contudo, Segundo Mota (2015) Embora a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB representar um marco para as conquistas educacionais enquanto direito positivado, sua formulação mostrou-se incapaz de contemplar as diferentes demandas educacionais, pois a mesma ainda estava relegada às preocupações não primordiais dos Estado, principalmente para o Ensino Religioso mantido sob o modelo confessional. Assim, o Art. 97, da Lei nº 4024/61 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB contempla propõem da seguinte maneira:

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

1º parágrafo – A formação de classe para o Ensino Religioso independe de número mínimo de alunos.

2º parágrafo – O registro dos professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. (BRASIL, 1961, n.p.)

Deste modo, o artigo 97 e seus parágrafos reforçam a política de relegação secundária do Ensino Religioso no campo educacional, na redação fica notória a preterição do Estado em relação aos professores quando se omite da remuneração, outro ponto de discussão diz respeito à necessidade de registro de autorização emitido por autoridades religiosas, resultando em um modelo de ensino de característica catequética. Logo, Caetano e Oliveira (2006, p.6) afirmam que “sendo homologada como Ensino Religioso Confessional, tornou-se uma catequese escolar”.

A partir do Golpe Civil-Militar em 1964, o país passa por significativas mudanças no Campo Político que incidem no Campo educacional, marcado pela suspensão dos avanços

obtidos para o Ensino Superior, fruto da Lei nº 5.540/68, e das reformas da Educação Básica, com a Lei nº 5.692/71 (PAULY, 2004; CAETANO; OLIVEIRA, 2006). Diante do contexto político ditatorial e euforia patriótica, o Ensino Religioso perde espaço para disciplinas como Educação “Artística, Educação Física, Educação Moral e Cívica; Programa de Saúde” (CAETANO; OLIVEIRA, 2006, p.7). Neste interim surge o parecer 540/77 do Conselho Federal de Educação que veio para justificar e nortear as ações do Ensino Religioso mantido pela LDB de 1971, pois acreditava-se que o mesmo teria poderes para manter e restaurar a moral e os bons costumes preconizados pelos ideais do regime militar. Bem como sanar a dificuldade dos estados em organizar e regulamentar o currículo. (CAETANO; OLIVEIRA, 2006).

Este documento normativo reconhece o Ensino Religioso como fator importante ao desenvolvimento, embora proponha uma ideia secularizada ao alvitar a liberdade de escolha, o parecer 540/77 transpõe influência confessional em sua redação, ao conferir que “não cabe aos Conselhos de Educação, nem as Escolas, estabelecer os objetivos do Ensino Religioso nem seus conteúdos. Isto é atribuição específica das diversas autoridades religiosas”. (BRASIL, 1977, p. 152).

Posteriormente no decorrer dos anos 80, o país passa por um novo processo político com o declínio da ditadura militar e a volta, bem como o surgimento de novos, movimentos sociais que retornaram às ruas e o direito ao voto é reinstituído como uma garantia cidadã. Em 1988, é aprovada a nova Constituição Federal, conforme Junqueira, Corrêa e Holanda (2007). O autor ainda desta que dentre todas, a mais democrática e participativa ao ressaltar,

A manutenção da tradição republicana brasileira do regime representativo, presidencialista e federativo; a ampliação e o fortalecimento dos direitos individuais e das liberdades públicas; a extensão do direito do voto facultativo a analfabetos e maiores de dezesseis anos; manutenção da separação entre Estado e Igreja (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 35).

Logo, segundo Junqueira, Corrêa e Holanda (2007), o entendimento acerca da perspectiva da carta cidadã de 1988 é de suma importância à compreensão do viés largamente democrático da lei, a qual contempla o Ensino Religioso, como ressaltam Dickie e Lui (2007), o Ensino Religioso foi inserido na Carta Cidadã enquanto reflexo do lobby da Igreja Católica e outras denominações

[...] desde o período da Assembléia Nacional Constituinte, quando entidades como a Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (Assintec) do Paraná, o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (Cier) de Santa Catarina, o Instituto de Pastoral de Campo Grande, Mato Grosso (Irpamat) e o Setor de Educação da

CNBB, principalmente o Grupo de Reflexão Nacional sobre Ensino Religioso da CNBB (Grere), assumiram as negociações, legitimadas por coordenadores estaduais de Ensino Religioso dos estados onde ele já era regulamentado. (DICKIE; LUI, 2007, p. 239)

Apesar da garantia da presença do Ensino Religioso no texto da Constituição de 1988, através do artigo 210, parágrafo 1º, que diz: "O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental" (BRASIL, 1988, p.124) para as instituições cristãs, tal ganho não era suficiente, desse modo, suas ações foram ampliadas e intensificadas em relação à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 ou Lei Darcy Ribeiro (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007; ANDRADE; REZENDE; RIBEIRO, 2009; PAULY, 2004, CAPUTO, 2012). Concomitantemente é instituído o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER, enquanto entidade civil, de âmbito nacional, contemplada por cristãos de diversas denominações.

Grupos de educadores, entidades religiosas, universidades e secretarias de educação, sentiam a necessidade de encaminhar uma nova forma de ministrar o Ensino Religioso, que acolhesse a diversidade cultural religiosa brasileira. Em 1995, persistentes neste ideal, os participantes da vigésima nona Assembléia Ordinária do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso – CIER, que no ato comemorava seus 25 anos de experiência ecumênica, propõe a instalação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso - FONAPER (FONAPER)¹⁰

Segundo Junqueira, Corrêa e Holanda (2007), a insatisfação destas denominações cristãs acerca do Ensino Religioso no Espaço Público perdura após a publicação da LDB Lei nº 9.394/96, pois esta traz como base os princípios republicanos e seculares de separação entre Estado e Igreja, preconizado no Decreto 119-a (janeiro de 1890).

Outro ponto que também causava insatisfação na Igreja Católica, e nas demais denominações cristãs, era o fato de o Estado eximir-se da responsabilização quanto à remuneração dos professores de Ensino Religioso quando afirma que deverá ser “sem ônus para os cofres públicos” (BRASIL, 1996, p. 11 e 12), sendo assim direcionava para as instituições religiosas (Esfera Privada) a responsabilidade de ministrar as aulas de forma voluntária por agentes religiosos, ou remunerada pelas instituições religiosas no Espaço Público. (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007; PAULY, 2004).

¹⁰ Disponível em: www.fonaper.com.br. Acesso em: 20 abril 2019

Autores como Amaral e Toledo (2004); Cunha e Fernandes (2012) destacam que as disposições da nova lei causaram insatisfações nas correntes ideológicas de educadores que não enxergavam pedagogicamente como poderiam inserir um Ensino Religioso que promovesse a transmissão de conhecimentos sob os princípios da igualdade e liberdade, levando em consideração a pluralidade cultural, de forma a manter a legitimidade de suas manifestações asseguradas no ambiente escolar, visto que percebia-se o Ensino Religioso amparado em uma viés catequética e proselitista, posto o documento abrir o precedente para os modelos confessional, a partir da confissão religiosa do aluno ou responsável e os critérios de ensino e a formação/habilitação dos professores ficaria a cargo das instituições religiosas, no interconfessional, a escolha dos professores se dá mediante a indicação de mais de uma entidade religiosa, sendo este profissional incumbido de organizar o programa de ensino (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007; STIGAR, 2015).

Os autores Dickie e Lui (2007) juntam-se aos autores acima e acrescentam que a redação do Art. 33 da Lei nº 9.394/96 manteve a insatisfação das duas correntes, a das instituições religiosas, insatisfeitas pela responsabilidade sobre a remuneração docente, bem como pela perda de espaço nas instituições de ensino, e junto a eles os educadores e a sociedade que reivindicavam um Ensino Religioso enquanto área de conhecimento. Diante da insatisfação o *lobby* manteve-se presente em discussão sobre as modificações que justificava pertinentes no texto da lei e que influenciaram na nova redação.

Diante do contexto, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e o ministro da educação, Paulo Renato Souza, reconheceram a necessidade de revisão e iniciaram as consultas às entidades civis, educadores e religiosos já nos primeiros meses do ano de 1997, como afirmam os autores Junqueira, Corrêa e Holanda (2007) e Cunha (2016), este fato é reforçado pelo memorando interno (EM 78) expedido pelo ministro da Educação e Desporto, na data de 12 de março de 1997, o qual apresenta as incongruências entre a LDB e a Constituição Brasileira, além da impossibilidade de adoção das modalidades de ensino confessional e interconfessional. Para Junqueira, Corrêa e Holanda (2007), o primeiro empecilho ocorre em relação as condições de aplicabilidade em escolas em que ocorressem a escolha pelos dois modelos de ensino, o segundo empecilho seria pelo agente religioso ou docente escolhido ter dificuldade ocasionada por ser um estranho no sistema educacional, inviabilizando o trabalho pedagógico.

Buscando solucionar as lacunas e os impasses em relação à LDB e ao Ensino Religioso, o primeiro projeto de Lei a dar entrada é o nº 2.757/97, de autoria do deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS). Segundo Cunha (2016) e os autores Junqueira, Corrêa e Holanda (2007, p. 40), o então deputado apresentou pouca alteração, sugerindo apenas a retirada da expressão emblemática “sem ônus para os cofres públicos” (BRASIL, 1997, p. 6). Para Marchezan (1997), o Ensino Religioso enquanto componente curricular da educação básica tem papel importante no processo de formação cidadã e no desenvolvimento do aluno enquanto ser humano, desse modo a oferta desta disciplina deve ser constitucional do Estado. Assim, o

Art. 1º O art. 33, caput, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis (MARCHEZAN, 1997, p. 47).

Marchezan é seguido pelo deputado Mauricio Requião do (PMDB-PR) que na PL 2.997/97 sugere alterações mais significativas, onde o Ensino Religioso caminharia pelo respeito à diversidade e pluralidade, em acordo com os conceitos das diversas denominações religiosas em conjunto com os conteúdos referenciados pelos PCNs, proporcionando o afastamento do proselitismo e doutrinação. (CUNHA, 2016; JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007).

Para Junqueira, Corrêa e Holanda (2007), as propostas apresentam elementos confluentes, como a necessidade da inserção do Ensino Religioso enquanto parte integrante no processo de formação humana e cidadã, cabendo ao estado a oferta desta formação nos horários normais do currículo, além de assumir a responsabilidade do seu financiamento, mas sem incorrer em proselitismo e a doutrinação. Deste modo, o Ensino Religioso possibilita o acesso do aluno ao conhecimento das diversas manifestações do fenômeno religioso nas diversas denominações religiosas. (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, 2015; CUNHA, 2016).

O terceiro projeto, originário diretamente do Poder Executivo e com a relatoria o deputado Roque Zimmermann do (PT-PR) enquanto membro da Comissão de Educação, Cultura e Desporto resultado da parceria e influência política do FONAPER, CNBB e evangélicos em um lobby eclesiástico, como afirma Dickie e Lui (2007):

Este *lobby* conseguiu garantir a presença do ensino religioso na Constituição de 1988, em seu artigo 210, parágrafo 1º, que diz: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das

escolas públicas de ensino fundamental”. Mas ele se fez mais intenso e mais abrangente durante o período de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, só promulgada em 1996, a que ficou conhecida como Lei Darcy Ribeiro.⁴ É durante esse período que se constitui o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), uma organização voluntária, de âmbito nacional, composta por cristãos de diversas origens (DICKIE; LUI, 2007, p. 239)

Em acordo com Dickie e Lui (2007) o texto substitutivo apresentado é o que mais congregava com a Constituição Federal em seu artigo 210, ao situar-se no respeito a diversidade e o pluralismo, vetando a prática de proselitismo e a garantindo o do Ensino Religioso como instrumento de formação humana e cidadã. Assim, após aprovação do Parecer nº 05/97 na Câmara dos Deputados, e posteriormente no Senado Federal, é sancionada a Lei nº 9.475/97 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, alterando a Lei nº 9.394/96, onde passa-se a seguinte redação:

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. (BRASIL, 2017, p.24).

Com a nova LDB, o Ensino Religioso passa por transformações quanto à sua identidade, percebe-se que no artigo 33 da nova LDB, algumas expressões foram mantidas, outras suprimidas, das quais destacam-se o dispositivo que impedia o emprego de recursos pelo Estado no Ensino Religioso e também os modelos confessional e interconfessional são retirados da redação. Em síntese, para Andrade e Ferreira (2018) do modo como foi aprovada, a implementação do Ensino Religioso passa à responsabilidade efetiva do Estado, cabendo a este a liberdade de regulamentar e definir os conteúdos.

Para Junqueira, Corrêa e Holanda (2007), com a alteração da LDB de 1996, dar-se novo sentido ao Ensino Religioso, agora não mais pensado sob a perspectiva proselitista e/ou teológica que resultava em atritos e exclusões, mas adota-se uma postura plural e democrática cabendo ao aluno a liberdade de crença. Além de ressaltar o Ensino Religioso enquanto área de conhecimento, para Amaral e Toledo (2004, p. 7), “Transformar o Ensino Religioso em disciplina implicou definir-lhe objeto e objetivos próprios, pois havia que se considerar as duas áreas nas quais este componente está envolvido: educação escolar pública e religião.”

Desse modo, a partir desta alteração se faz necessário a elaboração de um modelo de Ensino Religioso que epistemologicamente rompa com o Ensino Religioso de viés proselitista, surgindo o modelo de Ciências da Religião.

2.2 MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO

Por toda a primeira República, a Igreja Católica no Brasil se articulou de forma a recuperar a hegemonia nos campos educacional e político, a exemplo a criação da Liga Eleitoral Católica discutida, focando seus esforços na retomada da religião como disciplina escolar obrigatória. Na década de 1930, o Ensino Religioso foi reinserido no currículo escolar, a partir de novos paradigmas, transitando entre o obrigatório e o facultativo. Sua inserção dar-se por arranjos políticos a partir da reaproximação entre Igreja e Estado questão retro apresentada. (LEITE, 2011; JUQUEIRA, CORRÊA; HOLANDA, 2007; CUNHA, 2007).

Assim, para Passos, J. D. (2007, p.56) o Ensino Catequético católico da década de 1930 apresenta-se sob forte influência do discurso que norteou o Ensino Religioso no passado, onde “a educação da fé” é voltada ao ensino de conteúdos católicos, evidenciando assim seu viés confessional e proselitista, que objetiva inferir os dogmas e valores de sua crença como verdade absoluta ante as outras. Logo, este modelo torna-se refutável no contexto moderno, haja vista não contemplar a perspectiva da separação entre Estado e Igreja durante sua aplicação, com uma evidente relação entre instituições religiosas e o Estado, a exemplo do Rio de Janeiro, como afirma Nascimento (2016):

o modelo catequético possui uma territorialidade confessional, por conseguinte, buscando reforçar determinada fé e dificultando qualquer forma de diálogo. A pedagogia tradicional estabelece afinidades com esse modelo, pois adota estratégias didáticas bancárias (não permitindo a crítica e o diálogo), bem como, posturas autoritárias. (NASCIMENTO, 2016, p. 16)

A partir do exposto, a adoção do modelo catequético pode produzir e amplificar o Ensino Religioso proselitista pautando-se no discurso de intolerância, uma vez que se fecha em um conceito unívoco de verdade religiosa, onde todas outras cosmovisões seriam dadas como falsas, seus conteúdos tinham como objetivo oculto, a evangelização no espaço público (PASSOS, J. D., 2007).

Por sua vez o modelo teológico, segundo o entendimento de Passos, J. D. (2007), o Ensino Religioso transcende a perspectiva confessional, superando o catequético ao buscar uma legitimação universalista para a religião, partindo do pressuposto que existe uma dimensão antropológica do homem a ser civilizado, buscando assim uma epistemologia

pautada na compressão de uma sociedade plural. Nesse sentido, objetiva a formação religiosa do cidadão a partir do diálogo inter-religioso.

Sobre o modelo teológico Soares (2015b, p. 90) define como sendo o “que se constrói num esforço de diálogos com a sociedade plural e secularizada e sobre bases antropológicas.” Nesse sentido o modelo teológico aponta para a adoção do paradigma secular de separação entre Estado e Religião, a religião não é posta como produtora de verdade absoluta, contudo reconhece que a religião tem papel fundamental na formação social, atribuindo um caráter moderno e plural ao modelo, o ensino se torna crítico ao proporcionar a discussão das questões das diversas religiões. Contudo, Passos, J. D. (2007) chama a atenção para a possibilidade de confluência entre o catequético e o teológico, uma vez que o teológico baseia seu conteúdo na perspectiva da religião como elemento importante à construção social, e assim busca promover o discurso religioso tendo por base o ecumenismo.

Todavia, para Soares (2015b) e Passos, J. D. (2007) mesmo o modelo teológico balizado na perspectiva secular e plural, pode levar adoção de ensino catequético velado, considerando que este compreende a religião como elemento constructo social, desse modo o risco incorre na promoção prosélita por parte de quem ministra a disciplina ao tomar por paradigma sua compreensão de religião, nesse sentido Passos, J. D. (2007) afirma que:

A teologia não configura, necessariamente, conteúdos confessionais nas programações de ER, mas age, sobretudo, como um pressuposto que sustenta a convicção dos agentes e a própria motivação de ação; a missão de educar é afirmada como um valor sustentado por uma visão transcendente do ser humano. A religiosidade é, portanto, uma dimensão humana a ser educada, o princípio fundante e o objetivo primordial do ER escolar (PASSOS, J. D., 2007, p.61).

O reflexo desta possibilidade da continuação de um modelo catequético, em relação ao teológico, consiste, segundo Passos, J. D. (2007), por este modelo passou a vigorar após o Concílio Vaticano, sofreu influências do mesmo e vai reverberar no ambiente escolar o discurso missionário e salvador por meio da educação. Para Passos, J. D. (2007) e Soares (2015), essa aproximação entre Igreja e educação como resultado do processo histórico em que a igreja católica gozava de hegemonia que se perpetuam em pratica atuais.

Salienta-se ainda, que o modelo não necessariamente adota a confessionalidade cristã como princípio, todavia, apresenta uma perspectiva de salvação mediante a educação religiosa, pela “finalidade que permite chegar a uma visão integral do ser humano e a fundamentar sua atuação ética na história” (PASSOS, J. D., 2007, p. 63). Neste sentido, fica

explícito o discurso de que o sujeito-ético está diretamente vinculado ao cidadão-religioso pelos parâmetros de sua crença, difundindo a ideia de discriminação. Para Soares (2015a):

No modelo mais tradicional, o ER tem suas fontes na doutrina de determinada igreja e é da responsabilidade das confissões religiosas. O modelo teológico é mais arejado, permite um diálogo maior entre as igrejas cristãs e pode até contemplar uma visão pluralista que inclua religiões não cristãs (SOARES, 2015a, p. 48).

Posto isto, para Nascimento (2016), o que o torna um risco eminente ao projeto velado de catequizador, em acordo sobre o modelo teológico tal situação ocorre visto que “ainda está sob a responsabilidade de lideranças religiosas que, em última instância, têm poder de decisão ou veto sobre os conteúdos a serem ministrados nas aulas” (SOARES, 2015a, p.09).

Contrapondo aos dois modelos anteriores, o modelo da Ciências da Religião inaugura uma nova perspectiva em Ensino Religioso, rompendo com os pressupostos políticos e pedagógicos que remetiam às práticas confessionais. Para adotar uma autonomia epistemológica a partir do campo científico e acadêmico, bem como o uso do conhecimento pertinente à escola, como explanado por Passos, J. D. (2007); Soares (2015a, 2015b). Neste sentido, é proposta uma reconfiguração do Ensino Religioso para o Espaço Público, que retira a religião compreendida como método voltado ao reforço das práticas transcendentais com instrumento educador. Sobre o modelo da Ciências de Religião Soares (2015b) afirma que:

ainda em construção, situa-se no âmbito das ciências da religião e fornece referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião como disciplina autônoma e plenamente inserida nos currículos escolares. Esse visa lançar as bases epistemológicas para o ER, deitando suas raízes e arrancando a exigência do universo científico dentro do lugar comum das demais disciplinas ensinadas nas escolas. (SOARES, 2015b, p.90)

Desse modo, é evidente a necessidade de uma fundamentação epistemológica do Ensino Religioso, pois historicamente há uma ausência deste, por vezes sendo ligada à falta de conhecimento aprofundado sobre as tradições religiosas. Nesse aspecto, para Passos, J. D. (2007):

Por epistemologia do ER entendemos a sua base teórica e metodológica, enquanto área do conhecimento específica que assume a religião como objeto de estudo, produzindo sobre estes resultados compreensivos que normalmente são credenciados como ciência (PASSOS, J. D., 2007, p. 28).

Enquanto o conceito de epistemologia, Japiassú (1986) vai descrever como “o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”. (JAPIASSÚ, 1986, p.16). Neste sentido, a epistemologia apresenta-se como uma forma de conhecimento aplicada ao Ensino

Religioso, defendido enquanto modelo que mais contempla a realidade brasileira, como afirma Soares (2015b):

Um Ensino Religioso realmente embasado na Ciência da Religião só traria vantagens para a tarefa de educar nossos alunos para a cidadania, pois “enquanto teólogos [cristão ou de outras confissões] estudam apenas a fé cristã [ou a fé de suas respectivas religiões], é tarefa do cientista da religião descrever, analisar e investigar as religiões universais e populares, as religiões proféticas e místicas, as religiões crescida e fundada no mundo inteiro”. (SOARES, 2015b, p. 92)

Contudo, apesar do modelo de Ciências da Religião ser um dos mais completos, o entendimento de autores como Passos, J. D., (2007) e Soares (2015b) é que este modelo é um dos que menos saiu do papel, embora tenha sido referência importante nas discussões nos conselhos nacionais de educação, que objetivavam a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1997. Para melhor ilustrar os modelos e ampliar o conhecimento sobre estes, segue quadro com suas especificidades.

Quadro 1 - Modelos de Ensino Religioso

<u>MODELO</u>	<u>CATEQUÉTICO</u>	<u>TEOLÓGICO</u>	<u>CIÊNCIA DE RELIGIÃO</u>
Cosmovisão	Unirreligiosa	Plurirreligiosa	Transreligiosa
Contexto político	Aliança Igreja-Estado	Sociedade secularizada	Sociedade secularizada
Fonte	Conteúdos doutrinários	<ul style="list-style-type: none"> • Antropologia • Teologia do pluralismo 	Ciência da Religião
Método	Doutrinação	Indução	Indução
Afinidade	Escola tradicional	Escola nova	Epistemologia atual
Objetivo	Expansão das igrejas dos cidadãos	Formação religiosa	Educação do cidadão
Responsabilidade	Confissões religiosas	Confissões religiosas	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade científica • Estado
Risco	<ul style="list-style-type: none"> • Proselitismo • Intolerância 	Catequese disfarçada	Neutralidade científica

Fonte: Soares (2015b, p. 91).

Dessa maneira, o modelo de ER conforme pautado pelas Ciências da Religião, ou seja, aquele que observa acima de tudo o fenômeno religioso, ganhou espaço no Brasil entre as décadas de 1980 e 1990. Prova disso é a sua influência na elaboração de propostas curriculares à época. Apesar de sua robustez epistemológica o modelo ainda é inconclusivo,

bem como pouco adotado nos espaços escolares se considerado a carência de profissionais habilitados, tanto no que cerne a adoção em sala como a construção do currículo destas intenções, abrindo assim precedentes para o ensino confessional. (SOARES, 2015b;).

2.3 EDUCAÇÃO BRASILEIRA, ENSINO RELIGIOSO E PROPOSITURAS CURRICULARES

Embora o tema Ensino Religioso não seja recente, visto sua presença ao logo das constituintes é a partir da última que vai aflorar e destacar-se diante de compreensão democrática, plural e laicista que vai reverberar no campo educacional de modo a promover o respeito e a garantia da liberdade de culto e crença também na escola (GIUMBELLI; CARNEIRO, 2006; JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007; PAULY, 2004). O mesmo documento que institui o Ensino Religioso culminará na Leis e Diretrizes e Bases da Educação, que após suas revisões e alterações complementa a Constituição ao dizer 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. (BRASIL, 1997).

Dessa maneira, o Ensino Religioso é institucionalizado enquanto disciplina escolar obrigatória no Ensino Fundamental nas escolas brasileiras. Assim, ela deve ser ofertada em horário normal, ou seja, em turno regular de aula (e não em contra-turno), em todas as escolas das redes públicas de ensino que disponham de turmas de Ensino Fundamental - de 1º a 9º ano. No entanto, a matrícula do alunado tem um caráter facultativo, isto é, as famílias e/ou responsáveis legais optam ou não pela matrícula das crianças nessa matéria.

Outro ponto importante presente nesta legislação versa acerca da regulamentação dos conteúdos a serem ministrados por meio do Ensino Religioso, bem como a formação de profissionais do ensino encarregados de lecionar a disciplina escolar. Conforme a mesma, ficaria a cargo dos sistemas de ensino a designação das normas voltadas à habilitação e admissão de professores. Ademais, configura-se também como competência dos sistemas a normatização dos procedimentos que visa à definição dos conteúdos do Ensino Religioso. Para tanto, conforme o Art. 33º, §2º, “os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída

pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso” (BRASIL, 2017, p.24). A peça legal soa, e é de fato, vaga. Ao conferir amplos poderes aos estados e municípios, a União parece abrir mão de sua prerrogativa constitucional de indicar as bases sobre os quais o Ensino Religioso deve ser ensinado país afora. Contudo, aprovada em 1997, ela serviu para abrir caminhos aos postulados pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), a quem coube a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER).

2.4 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ENSINO RELIGIOSO (PCNER)

O processo constituinte brasileiro, que teve seu ápice em 1988, tornou a um direito social, garantido pela Constituição Federal do Brasil, nesse curso histórico o Ensino Religioso acompanha o processo e efetivou sua reconstituição enquanto disciplina escolar. Nesse contexto, ele já não deveria mais ser considerado a partir de uma religião predominante, geralmente aquelas legitimadas e validadas pela aceitação social, quantidade de adeptos ou fatores afins, mas sim por meio de um viés epistemológico relacionado à própria finalidade da escola como instituição dedicada à formação de pessoas. (DICKIE; LUI, 2007; JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007).

O transcurso da redemocratização brasileira marcou de maneira significativa a Educação e, conseqüentemente, a finalidade da escola. Anteriormente, sob a égide do militarismo, essa instituição era pensada como lócus gerador de cidadãos patriotas e obedientes. A partir da abertura política e sob influência de autores como Paulo Freire, a escola passou a ser entendida como espaço de construção e socialização de conhecimento, de modo dialógico. De acordo com os pensadores à época, a exemplo de Freire, a escola deveria ter assim, um caráter emancipatório, libertador, e deveria partir do aluno, considerando suas vivências e experiências extra-muros. Sendo o Brasil um país marcado pela pluralidade cultural, a mesma deveria se constituir como ponto de partida para o pensar e fazer pedagógico cotidiano. (MENEZES; SANTIAGO, 2014; VIOLA; ALBUQUERQUE, 2015).

Diante desse novo cenário, fez-se necessária a edição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - empreitada efetivada em 1997, no bojo da reforma educacional empreendida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa normativa, ainda válida, tem o objetivo de disciplinar a educação formal, estabelecendo competências específicas aos governos Federal, Estadual e Municipal. Desse modo, dentre as incumbências da União, encontra-se:

Art. 9º, 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 (BRASIL, 1996, p.04)

Sob essa perspectiva, nascem os Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCNs. Os documentos foram editados conforme nível de ensino e disciplina escolar, dando enfoque também aos chamados temas transversais. Foram editados pelo Ministério da Educação entre os anos de 1996 e 1997, eram compostos por vários cadernos, elaborados por especialistas das universidades e professores da Educação Básica, num processo de construção democrática que tinha o objetivo de “garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania” (LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL – PCN)¹¹. Nessa lógica, os PCNs não tiveram um caráter de obrigatoriedade, mas intencionavam constituir-se em um referencial para a transformação de objetivos educacionais, conteúdos curriculares e didática do ensino de todas as disciplinas escolares por todo país. (GALIAN, 2014; RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015)

Entretanto, apesar da existência de dispositivos legais que instituía o Ensino Religioso como disciplina escolar, o mesmo foi omitido do processo de elaboração, discussão e editoração dos PCNs. Dessa forma, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - (FONAPER) a partir de setores educacionais, denominações religiosas e educadores produziu os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) em 1996, sendo publicado posteriormente em 1997, visando à criação de um currículo alinhado à perspectiva da Lei nº 9.475/97. (RODRIGUES, JUNQUEIRA, MARTINS FILHO, 2015; PCNER, 2009)

Os PCNER não são de fácil acesso, visto que estes são vendidos via e-mail, em uma transação demorada e custosa, pois segundo e-mail dos mesmos, a equipe presta tal serviço de forma voluntária em horários de folga de suas atividades, contudo na internet é de acesso rápido um material sintetizado pela Professora Lizete Carmem Viesser, que compõem o quadro de coordenadores do FONAPER. Em seu resumo anuncia o PCNER como sendo um documento inovador, pois,

os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso constituem-se num marco histórico da educação brasileira. Pela primeira vez, pessoas de várias

¹¹ Legislação educacional – PCN. Disponível em: http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_vi.asp. Acesso em 10 de maio 2019.

tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram juntas construir os elementos constitutivos do Ensino Religioso como disciplina escolar, cujo objeto é o Transcendente. (VIESSER, 1997, p. 1)

É notória no documento a ausência de definição de Ensino Religioso. Talvez tenha havido a compreensão de que a nomenclatura da disciplina escolar é autoexplicativa. Entretanto, há menção às funções do Ensino Religioso diante da nova escola que emergia no Brasil. Nesse intuito, Viesser (2009) assevera que:

na escola, o Ensino Religioso tem a função de garantir a todos os educandos a possibilidade de eles estabelecerem diálogo. E, como o conhecimento religioso está no substrato cultural, o Ensino Religioso contribui para a vida coletiva dos educandos, na perspectiva unificadora que a expressão religiosa tem, de modo próprio e diverso, diante dos desafios e conflitos (VIESSER, 2009, p. 3).

Outrossim, o FONAPER faz uma defesa contundente do Ensino Religioso como disciplina escolar válida às instituições de ensino de toda a nação. Se a escola é um espaço de discussão do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade ao longo da história, o conhecimento acerca das religiões deveria também ser acessível a todos que assim desejem. Desta forma, à época se compreendia que cabia às unidades de ensino promover oportunidades e situações de aprendizagem a partir das quais os educandos se tornassem aptos a compreender as diversas culturas. Para o PCNER (2009)

Se é na escola que a consciência humana das limitações se aprofunda, também é nela que a humanidade poderá aprender as razões de superação de seus limites. É na dinâmica da educação que o anseio de aprender a totalidade da vida e do mundo é explicitado em formas de conhecimentos culturais. E, como o conhecimento religioso está no substrato cultural, o ensino religioso contribui para a vida coletiva dos educandos na perspectiva unificadora que a expressão religiosa tem, de modo próprio e diverso, diante dos desafios e conflitos. (PCNER, 2009, p.45-46)

Nesse ínterim, o fenômeno religioso, como importante elemento cultural, colabora para com o aprofundamento desse processo de ensino-aprendizagem que visava a formação de cidadãos críticos. Nesta perspectiva o Ensino Religioso deve estruturar-se e desenvolver-se em um currículo escolar sistematizado de modo que seus conteúdos desenvolvam o espírito crítico, assim propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER, 2009). O referido documento é dividido conforme eixos temáticos, os quais devem ser apresentados aos alunos ao longo do Ensino Fundamental. Esses eixos - a saber, Culturas e Tradições Religiosas; Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais; Teologias; Ritos; Ethos - dão ensejo ao desdobramento de temas e conteúdos que lhes são relacionados, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2 - PCNER: Eixos, Temas e Conteúdos

EIXO TEMÁTICO	TEMA	CONTEÚDOS	
CULTURAS E TRADIÇÕES RELIGIOSAS	Filosofia da tradição religiosa	a ideia do transcendente na visão tradicional e atual	
	História e tradição religiosa	a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos	
	Sociologia e tradição religiosa	a função política das ideologias religiosas	
	Psicologia e tradição religiosa	as determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo	
ESCRITURAS SAGRADAS E/OU TRADIÇÕES ORAIS	Revelação	Autoridade do discurso religioso fundamentada na experiência mística do emissor que a transmite como verdade do Transcendente para seu povo	
	História das narrativas sagradas	O conhecimento dos acontecimentos religiosos que originaram os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos	
	Contexto cultural	A descrição do contexto sócio-político-religioso determinante na redação final dos textos sagrados	
	Exegese	a análise e a hermenêutica atualizadas dos textos sagrados	
TEOLOGIAS	Divindades	a descrição das representações do Transcendente nas tradições religiosas	
	Verdades de fé	o conjunto de mitos, crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel em cada tradição religiosa	
	Vida além da morte	as possíveis respostas norteadoras do sentido da vida; a ressurreição, a reencarnação, a ancestralidade e o nada.	
RITOS	Rituais	CATEGORIAS	A descrição de práticas religiosas significantes, elaborada pelos diferentes grupos religiosos.
		Os propiciatórios	
		Os divinatórios	
		Os de mistérios	
	Símbolos	a identificação dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa comparando seu(s) significado(s)	
	Espiritualidades	o estudo dos métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento com o Transcendente, consigo mesmo, com os outros e o mundo	
ETHOS	Alteridade	as orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores	
	Valores	o conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa apresentado para os fiéis no contexto da respectiva cultura	
	Limites	a fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas	

Fonte: PCNER, 2009, p. 50-56 (adaptado pelo autor).

Por meio destes eixos temáticos, temas e conteúdos, o Ensino Religioso sensibiliza os estudantes para o mistério e/ou sagrado, capacitando-os para a leitura das linguagens mítica e simbólica, e diagnosticando a transição do psicológico e social para a metafísica e transcendência (VIESSER, 2009; PCNER, 2009).

Enfim, o PCNER (2009) apresenta várias passagens dedicadas ao trato pedagógico que o Ensino Religioso deve receber. Sua constituição buscou superar as tradicionais aulas de religião, criando um novo entendimento sobre essa disciplina escolar: a partir de então, o Ensino Religioso deveria ser entendido como um processo pedagógico cujo foco é o entendimento cultural mais amplo, bem como o respeito à diversidade religiosa vigente no Brasil e no mundo. Nesse sentido, segundo Viesser (2009) o PCNER dá destaque ao enfrentamento do proselitismo e à defesa da pluralidade religiosa e cultural, pois,

[...] baseando-se no pressuposto de que o Ensino Religioso é um conhecimento humano, e enquanto tal, deve estar disponível à sociabilização, os conteúdos do Ensino Religioso não servem ao proselitismo, mas proporcionam o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso. Com esses pressupostos, o tratamento didático dos conteúdos realiza-se a nível de análise e conhecimento, na pluralidade cultural da sala de aula, salvaguardando-se assim a liberdade da expressão religiosa do educando (VIESSER, 2009, p. 9).

Dessa forma, em se tratando de uma disciplina de caráter obrigatório, cabe aos sistemas de ensino (Federal, Estadual e Municipal) cumprirem as prerrogativas legais e garantirem a oferta de um Ensino Religioso que respeite as diversidades cultural e religiosa brasileiras, vedando terminantemente quaisquer formas de proselitismo e assegurando aos estudantes, como cidadãos, o direito de acesso ao conhecimento das variadas manifestações do fenômeno religioso.

Contudo, apesar da compreensão do Ensino Religioso pautado em uma epistemologia secular, pluricultural e antropológica e não proselitista o modelo do FONAPER a partir do PCNER (2009) aproxima-se do Modelo Teológico¹², ao passo que compreende que o ensino deve ocorrer sob uma perspectiva ecumênica, como também preconizam as Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja Católica no Brasil (1995-1998) como aponta Amaral e Toledo (2004), para esses autores o projeto secularização do Ensino Religioso no Espaço Público partindo da compreensão da religião sob a perspectiva antropológica em que a disciplina não pode ser pensando enquanto Ensino de Religião, particularista, mas sim Ensino de Religiões.

¹² Ver: Soares (2015, p.91) e Passos (2007, p.63).

2.5 ENSINO RELIGIOSO, HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Segundo pesquisas realizadas por alguns autores do campo educacional, no ambiente escolar contemporâneo é cada vez mais perceptível um processo de abalo de uma cultura hegemônica. Deste modo, tem-se constatado a construção de um campo escolar assinalado por uma realidade multicultural, situação que tem produzido nestes espaços diversificadas reações de mal-estar, marcada por tensões e conflitos evidenciados por educadores e estudantes. Isso se dá principalmente pela presença do *eu* e do *outro*, os quais buscam em seu cotidiano autoafirmação identitária. Se antes ocultadas e veladas, atualmente estas questões tornam-se amplamente evidentes. (CANDAU, 2017; GOMES, 2012, 2013, 2017; GOMES; RODRIGUES, 2018; MARQUES, 2008; MARQUES; SILVA, 2014; PASSOS F. J., 2014; ARAÚJO; SANTOS, 2017; ANDRADE; REZENDE; RIBEIRO, 2009).

Logo, se antes no ambiente escolar eram comuns às práticas educacionais de homogeneização e padronização cultural, a partir da valorização de variadas culturas, as formas de ser/estar no mundo, a escola está sendo convocada à condução de um espaço escolar pluricultural, bem como a reconhecer distintos sujeitos socioculturais pertencentes ao seu contexto. Desse modo, esta realidade impõe a necessidade de abertura de espaços diante das diferentes manifestações e valorização da pluralidade étnico, cultural e religiosa, por meio do combate à discriminação e ao preconceito. (CANDAU, 2013; GOMES; RODRIGUES 2018; PASSOS, 2014; SANTOS, 2014; ANDRADE; REZENDE; RIBEIRO, 2009).

Assim, cada vez mais, torna-se necessário articular políticas e práticas educacionais voltadas à promoção da igualdade, diversidade cultural e cotidiano escolar, tais conquistas referenciadas na literatura e na gramática social como avanços e reflexo de uma história de lutas dos movimentos sociais, em especial dos Movimentos Negros, no que diz respeito às questões étnico-raciais e de educação pautada na cultura africana e afro-brasileira enquanto mecanismo de emancipação identitária. Desse modo, a história dos movimentos negros no Brasil é pautada por tensões, lutas e avanços na esfera pública, Gomes (2017) afirma que:

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhes um trato emancipatório e não inferiorizante (GOMES, 2017, p. 21)

Dentre as vitórias podemos ressaltar a promulgação da Lei nº 10.639/03 que altera a Lei nº 9.394/1996 e torna obrigatório o História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e

posteriormente complementada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Neste sentido, muito embora a Lei nº 10.639/03 fosse implementada somente no ano de 2003, anteriormente existiam movimentos ligados à luta antirracista na educação a partir de seus militantes e intelectuais do Movimento Negro, a exemplo de Abdias Nascimento, dentre outros nomes. Contudo, para este momento não se pretende propor uma cronologia acerca das ações promovidas pelos Movimentos Negros nas lutas por uma educação emancipatória, haja vista ser um item já amplamente discutido por autores como Gomes (2009, 2011, 2017), Santos (2015), e Aguiar (2012). Desse modo, neste item serão considerados os fatos ocorridos em um recorte a partir de 1980, como a Constituição Federal do Brasil, a LDB/96 e 97, os PCNs, DCNs e a Lei nº 10639/03 e o Ensino Religioso.

A década de 1980 foi marcada por um período de transformações, dentre elas a redemocratização do Estado. Neste contexto, o Movimento Negro também passou por mudanças em seu discurso universalista, percebendo que as políticas públicas educacionais na perspectiva universalista não contemplavam a população negra. Posto isto, o movimento negro radicaliza, neste momento, as ações afirmativas, que não eram um debate alheio no meio militante e passou a ser uma demanda dos movimentos (GOMES, 2017).

Neste período, Aguiar (2012) aponta para uma influência dos movimentos sociais negros no setor político no âmbito federal e estadual que, para o autor, garantiu ganhos nas esferas jurídicas através de intelectuais, situação propícia a diálogos importantes a proposições de ações voltadas as questões de combate ao racismo nos setores os quais lhe eram garantidos espaço. Ainda para o autor, estas relações garantiram ao movimento negro ganhos na esfera jurídica, dentre eles a liberdade de reunir-se para discutir o papel do negro na constituinte a partir de 1985.

Contudo para Gomes e Rodrigues (2018) mesmo tendo sido ouvidos durante as Assembleias Constituintes, a centralização do movimento negro à Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias foi considerado inadequada, pois a ela foi permitido um curto espaço de tempo para discutir e elaborar suas propostas, além de não ter sido possível reunir quórum suficiente que trouxesse mais vivências para as discussões, demonstrando a pouca importância que era dado ao tema, mesmo assim a referida subcomissão conseguiu apresentar um anteprojeto coerente com suas expectativas.

Todavia, a forma como tramitou o projeto apresentado, com a exclusão da atuação posterior de seus autores, acarretou mudanças drásticas na redação e a aprovação da seguinte escrita:

Art. 242. O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.

§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1988, p.38)

Tendo-se a LDB como um marco importante para Ensino Religioso e para as questões étnico-raciais na educação, ao dizer que “Art. 26 [...] § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2017, p. 20), contudo foi a Lei nº 10.639/03, assinada pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, e o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, que deu mais força ao instituir na matriz curricular do ensino fundamental e médio, público e privado, o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, além da inclusão do dia 20 de novembro como dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

Posteriormente é homologada a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva e o Ministro da Educação, Fernando Haddad, alterando a Lei nº 10.639/03, em seu artigo 26 para a seguinte redação: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (BRASIL, 2008). Reafirma a obrigatoriedade ao ensino de cultura afro-brasileira e inclui em mesmo caráter de obrigatoriedade a inserção curricular de conteúdo voltado à história e cultura indígena, em todos os estabelecimentos de ensino nos níveis: fundamental e médio, nas esferas públicas e privadas do país.

Para Gomes e Jesus (2013), a Lei nº 10.639/03 representa um ganho oriundo das lutas do Movimento Negro, por políticas públicas de reparação reconhecimento e valorização. Todavia, para Santos (2014), mesmo diante deste ganho, o campo educacional permanece sob forte intervenção de movimentos pautados em discursos reacionários, o que impede a aplicabilidade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial na região Nordeste, a qual a autora ressalta a especificidade de uma presença maior de afrodescendentes.

Em continuidade, para Santos (2014) um dos maiores entraves vividos enquanto professora eram os momentos em que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana conduzia o conteúdo para questões relacionadas religião afro por conta da celeuma gerada pelo preconceito por partes dos alunos, que reproduziam discursos religiosos privado no espaço público.

Se a Lei nº 10.639/03 por si não contempla quais ações e políticas devem ser desenvolvidas, todavia o Parecer CNE/CP nº 003/2004 enquanto instrumento jurídico propõem,

instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes; (BRASIL, 2004a, p. 17)

No que tange às políticas de reparação, de reconhecimento e valorização, de ações afirmativas o Parecer CNE/CP nº 003/2004 aponta para necessidade de adoção de políticas de reparação dos povos negros. Para tal, faz-se necessário a implementação de

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. (BRASIL, 2004a, p.03)

No tocante à reparação, é notória a pauta do movimento negro ante as políticas de acesso e permanência do povo negro na educação pública, luta traçada desde antes da abolição. No entanto, para que haja a reparação, o acesso e permanência é preciso que ocorra o reconhecimento do papel do povo negro na formação do país (AGUIAR, 2012; GOMES, 2017). Posto isto o parecer também busca estratégias de desconstrução de posturas pautadas no racismo epistêmico, para promoção destas políticas é preciso que nestes espaços haja

a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004a, p. 4).

Ao passo que a Resolução nº 1/2004 suprimindo as questões voltadas a religiosidade e ancestralidade afro-brasileira, o mesmo aponta o caminho para o Parecer CNE/CP nº 003/2004 enquanto um norte às instituições na elaboração de seus currículos, planejamentos e conteúdo de modo a promover a garantia e o respeito. Assim,

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; [...] - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - [...] - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (BRASIL, 2004a, p. 12)

Contudo, ambos em sua totalidade explicitam a partir das políticas de reparação, reconhecimento e valorização um conjunto de elementos, que compreendidos desde a década de 1960 como ações afirmativas a partir de acordos firmados em convenções nacionais e internacionais (BRASIL, 2004a; AGUIAR, 2012; GOMES, 2017), como por exemplo a Convenção da UNESCO (1960) e a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de (2001) onde se reconhece que

a religião, a espiritualidade e as crenças desempenham um papel central nas vidas de milhões de mulheres e homens, e no modo como vivem e tratam as outras pessoas. Religião, espiritualidade e crenças podem e devem contribuir para a promoção da dignidade e dos valores inerentes à pessoa humana e para a erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (UNFPA, 2001, p. 11)

O reconhecimento do fenômeno religioso e a ancestralidade afro-brasileira expressos a partir do Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, instituindo a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e recebem mais um aliado institucional com a promulgação da Lei nº 12.288/10 que institui o Estatuto da Igualdade Racial e a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR).

Os Pareceres CNE/CP nº 003/2004 e o CNE/CEB nº 16/2012 chamam a atenção para a necessidade da formação voltada para as relações étnico-raciais e as práticas educativas que devem promover uma educação emancipatória ao apontar que:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados

da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004a, p. 6)

Posto isso, é notória a necessidade de formação continuada diante da incipiência teórica e metodológica dos professores, neste sentido, vale ressaltar outra vez que a formação continuada preconizada nas legislações são ações coparticipativas entre professores e Estado, o que não se limita a formação na perspectiva de curso, mas também de planejamento e articulação curricular como apregoa a Resolução CNE/CEB nº 08/2012:

Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações: [...]

V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012b, p. 6)

A formação continuada no senso comum é referendada como promoção de cursos de aperfeiçoamento do docente, no entanto, a formação contínua é para além. Tanto a LDB quanto as legislações que regem a educação quilombola e ensino das questões étnico-raciais e religiosas, apregoam ser competência coparticipativa o planejamento e a elaboração do currículo e do PPP, bem com a elaboração e promoção de apoio didático para a escola condizente com o contexto a qual pertencem. Assim, a introjeção do professor tanto no exercício da docência, como no planejamento, requer que este compreenda o contexto do ensino quilombola, bem como as questões étnico-raciais, desse modo, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 em seus

Art. 53 A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I - Ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores; (BRASIL, 2012b, p.17)

A formação continuada tem um papel importante visto que desmistifica conceitos preconceituosos e discriminatórios inseridos historicamente nos currículos e práticas pedagógicas, que de forma velada, reforçam uma pedagogia não emancipatória do negro, pois sua história e cultura emergem nas discussões sob uma perspectiva do colonizado, escravizado, sendo reforçado inclusive pelos livros didáticos (SANTOS, 2015). Logo a formação continuada voltadas relações étnico-raciais contribuem “na preservação e valorização das tradições culturais de origem africana, na reinterpretação da história e na

denúncia de todos os fatores de desenraizamento e de alienação que atingem a população negra”. (ADESKY, 2001, p. 151 apud, JACCOUD *et al*, 2009, p.266).

Em Sergipe, no tocante à Lei nº 10.639/03, segundo Aguiar (2012), muito antes da promulgação, o município de Aracaju já discutia as questões étnicas diante das discussões evidentes no âmbito nacional, o município adotou propostas de ações voltadas ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola através da Lei nº 2.221, de 30 de novembro e posteriormente, com a Lei nº 22.251, de março de 1995, através da participação direta e indireta de movimentos negros.

Segundo Aguiar (2012), é a partir do Inquérito Civil Público nº 16.08.03.0001, do Ministério Público Estadual, de 4 de setembro de 2007, onde diversos estabelecimentos educacionais eram acusados do não cumprimento da Lei nº 10.639/03, onde após o arquivamento do processo e a partir do Termo de Ajustamento de Conduta – TAC foram tomadas diversas ações e políticas que visaram contribuir com o processo de implementação da Lei, um dos principais pontos positivos foi o surgimento do Núcleo de Educação Diversidade e Cidadania, vinculado à Secretaria de Estado da Educação, o qual possuía uma Coordenação de Educação Escolar Quilombola e Ações Afirmativas – CEEQAF, dentre as propostas deste setor estavam a promoção de cursos de formação, este órgão que deverá ser objeto de pesquisa de campo em caráter documental. Aguiar (2012) aponta que como forma de cumprir os dispostos pelo TAC a Secretaria de Estadual da Educação, diante de suas limitações estruturais, lançou como instrumento norteador para as instituições de ensino

o manual das Relações Étnico-Raciais: História e cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação básica de Sergipe – Lei nº 10.639/03, cuja confecção ficou pronta para ser enviada para gráfica no ano de 2009, mas que somente foi lançado no dia 04 de agosto de 2011, depois de muitas pressões do MP. (AGUIAR, 2012, p. 181)

Contudo, apesar do manual representar um avanço ao ensino das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação básica de Sergipe – Lei nº 10.639/03, apresenta uma estrutura superficial com fundamentação limitada em relação a aplicabilidade da Lei, visto que é composto por uma reunião de documentos oficiais de domínio público e fácil acesso comentados, sugestões superficiais de atividades pedagógica, de artigos de autores, sugestões de livros e materiais audiovisuais sobre o tema.

No tocante às *sugestões metodológicas nas respectivas áreas de conhecimento* (Sergipe, p.66) para o Ensino Religioso o manual apresenta uma proposta controversa sobre o conteúdo a ser ministrado, pois

ssSugere-se aos docentes do ensino religioso as seguintes ações:

- Pesquisar e estudar a influência das celebrações religiosas das tradições afro na cultura do Brasil, bem como irmandades negras
- Proporcionar momentos de atividade ecumênicas envolvendo cultos afro-brasileiros, cristãos, hindus, budistas, dentre outros, estimulando o respeito à diferença.
- Entrevistar pais de santo (babalorixa) e mães de santo (Ialorixá) para compreensão dos rituais das religiões e matrizes (SERGIPE, 2010, p.66)

Assim, diante do exposto percebe-se um paradoxo ao sugerir a promoção de cultos ecumênicos, por caracterizar um caráter confessional, indo de encontro à legislação.

Ainda demonstrando desconhecimento, em suas sugestões para a disciplina Artes cita o *axexê*, rito fúnebre do culto afro para iniciados no candomblé, cerimônia onde só é permitida a participação aos seus adeptos e iniciados com grau elevado, a exemplo de cargos e Egbon. Em *Os Nagô e a Morte*, Santos (2002) descreve essa relação hierárquica nos ritos da seguinte forma:

Há uma proibição para certa categoria de indivíduos. De fato, pouquíssimas pessoas têm acesso a essas cerimônias. [...] O acesso a determinados ritos está em relação direta com o grau de iniciação e, conseqüentemente, com a capacidade física e espiritual do indivíduo de assistir e de participar de uma experiência durante a qual são liberados e estão presentes forças e poderes dificilmente manejáveis (SANTOS, 2002, p. 20-21)

Logo, o manual não apresenta uma estrutura mínima enquanto “material para subsidiar a prática dos profissionais docentes” (SERGIPE, p. 5), no tocante a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 e principalmente no que tange os aspectos da religiosidade afro-brasileira principalmente em relação ao candomblé, situação que pode levar para sala de aula informações incoerentes sendo estas reproduzidas pelos alunos, bem como aumentar as tensões no que diz respeito ao Ensino Religioso.

A educação não pode eximir-se das discussões sobre religião e religiosidade, principalmente diante do cenário atual de crescimento do fundamentalismo religioso e da intolerância, mas por se tratar de tema tão delicado é preciso que se ocorra tanto formações como planejamento curricular para construção de uma matriz curricular e práticas pedagógicas que contemplem a pluralidade étnico cultural da comunidade e da escola, cumprindo os dispositivos legais.

3 ENSINO RELIGIOSO, ESPAÇO PÚBLICO E LAICIDADE

Na seção anterior discutiu-se o processo histórico em qual se deu a inserção do Ensino Religioso enquanto disciplina e área de conhecimento autônoma no currículo Brasileiro, suas tensões diante da polarização dos discursos religiosos entre cristão católicos, evangélicos e adeptos das religiões de matriz africana por meio suas proposituras curriculares em relação ao Lei nº 10.639/03 e como esta é instituída no currículo em cartar obrigatório.

Assim, observa-se que o campo educacional brasileiro se apresenta marcado por tensões entre vertentes religiosas, grupos favoráveis e contrários ao Ensino Religioso no Espaço Público, grupos das religiões historicamente marginalizadas a partir de discursos proselitista, a exemplo das religiões de matrizes africanas, que lutam por uma educação pautada no reconhecimento das diferenças e do respeito ao outro no espaço escolar, em um país multicultural e plural tanto no que tange a etnicidade, como no tocante ao Campo Religioso em que historicamente o culto afro-brasileiro fora perseguido e marginalizado (CAETANO; OLIVEIRA, 2006; CAPUTO; JUNQUEIRA; TEÓFILO, 2012; ORO, 2011).

Neste sentido, para compressão desta presença religiosa no Espaço Público escolar aborda-se nesta seção os conceitos importantes a discussão sobre o local e o papel do Ensino Religioso no espaço escolar como Pluralismo, Berger (2017); Espaço Público, Habermas (2003a, 2003b) e Laicidade, Portier (2011). A abordagem destes conceitos permite analisar como o discurso religioso está relacionado ao processo de inserção do Ensino Religioso no currículo e suas tensões ao campo, religioso e educacional, considerando que apesar da laicidade do estado o discurso religioso se faz presente no Espaço Público.

3.1 RELIGIÃO E ESFERA PÚBLICA

A compreensão de um todo indivisível democrático apresenta-se na compreensão de Esfera Pública¹³, conceito abordado por Habermas em *A Mudança Estrutural da Esfera Pública* (1962) e *A Teoria da Ação Comunicativa* (1981), tornando-se um conceito analisado e posto a crítica ao longo dos anos até pelo próprio Habermas. (LOSEKANN, 2009).

Os conceitos criados por Habermas mesmo aparentemente defasados ainda podem ser utilizados para a definição sobre as interações entre espaço público e privado em um estado democrático, visto que, segundo Barros (2008), Nascimento e Marcellino (2010) a história

¹³ Habermas não descreve diferenciação entre o termo esfera pública e Espaço Público.

humana segue o paradigma estrutural onde o espaço privado, composto pela perspectiva patriarcal e familiar, e o espaço público, formado pelos espaços de interação entre os sujeitos, onde existiria a liberdade de expressão e discussão racional de assuntos de interesse comum. Para Barros (2008) o público e privado tornou-se quase indissociável, principalmente com o advento dos meios de comunicação, que permite o conhecimento sobre duas perspectivas opostas sobre o tema, dando espaço ao conhecimento e racionalização sobre tais temas.

Segundo Carvalho (2008), a partir de Habermas (2003a), é no bojo do processo de estruturação do Estado-Nação, enquanto política centralizadora do poder a partir da construção de uma administração burocrática, iniciada no século XVI, e tomando maior proporção nos séculos XVII e XVIII, que se faz emergir um cenário de lutas de classes, ocasionados de arranjos políticos que por sua vez refletiram em processo de exclusão pelo clero e a nobreza da classe burguesa, esta relegada apenas à geração de capital para o Estado, mas sem participação nas decisões políticas que os afetavam diretamente, situação que se tornou insustentável e gerou o levante da burguesia.

Losekann (2009), acerca da teoria de Habermas (2003a), fala que

seu esquema inicial compreendia a esfera privada composta pelo espaço íntimo da família e pela sociedade civil burguesa, atrelada ao trabalho e a troca de mercadorias; a esfera pública, que era composta por uma esfera pública política e uma esfera pública literária da qual a primeira se originava. Sendo assim, a esfera pública política teria a função fundamental de, através da opinião pública, intermediar as relações entre o Estado e as necessidades da sociedade (LOSEKANN, 2009, p. 40).

O termo Esfera Pública burguesa na obra de Habermas (2003a, p. 107), e em releituras sobre sua teoria, viriam das “qualificações de um homem privado com acesso à esfera pública: propriedade e formação educacional”, descrevendo assim uma condição coletiva de sujeitos pertencentes a uma casta intelectual, letrada e fortemente vinculada à cultura e à literatura, que se reuniam para discutir temas de opinião pública, muito embora seja composta por sujeitos privados, como descreve (CARVALHO, 2008; BARROS, 2008; NASCIMENTO; MARCELLINO, 2010). Em síntese Losekann (2009), propõem uma leitura do burguês à época do século XVIII, onde o aporte cultural e intelectual em um estado democrático eram pré-requisitos basilares para que os sujeitos tenham direito à opinião pública, e com isso de pertencimento à Esfera Pública.

Contudo, apesar da ideia de esfera pública balizar-se em princípios democráticos de igualdade como elemento fundamental a sua estruturação, Barros (2008) destaca a crítica de Serra (2001) ressaltando que a esfera pública burguesa é contraditória, pois exerce uma

segregação ao passo que institui um acesso desigual a determinados sujeitos sociais como mulheres, grupos étnicos, pobres e os coletivos organizados, como movimentos e sindicatos, limitando assim o debate ao excluir estes da opinião pública.

Quadro 3 - Público e Privado

Setor Privado	Esfera do Poder Público	
Sociedade Civil (setor da troca de mercadorias e de trabalho social)	Esfera pública política	Estado (setor da “polícia”)
Espaço íntimo da pequena família (intelectualidade burguesa)	Esfera pública literária (clubes, imprensa)	Corte (sociedade da aristocracia da corte)

Fonte: HABERMAS, (2003, p.45).

Desse modo, o modelo habermasiano, segundo Martins (2008) teria a esfera pública burguesa como precursora da formação de estados de direito burguês, sendo esta esfera entendida enquanto coletivo de sujeitos privados que demandavam à esfera estatal de poder adoção e legislação em favor deles em questões como mercado e trabalho. Ainda segundo o autor, a mesma no século XVIII compunha uma estrutura relacional, contudo dividida entre Sociedade Civil e Poder Público. Um símbolo da emergência do Espaço Público no Século XVIII são os salões e os cafés em países da Europa que surgem como ambientes que vão exercer função de espaço intermediador entre o privado e poder público sob uma proposta de utopia de igualdade (HABERMAS, 2003b; CARVALHO, 2008).

Contudo, Martins (2008), compreende que o Espaço Público com base na razão em que os sujeitos dentro do estado de direito teriam acesso à educação e à cultura, e com isso teriam opinião e legitimidade ante a esfera estatal, todavia isso não se consolida passando apenas de ideia, em vista das desigualdades de classe e gênero imposta pelo contexto, o que ocorre de fato é uma perspectiva de universalização da ideia de opinião pública, favorecendo desse modo os interesses das classes dominantes.

Neste sentido o conceito de sociedade civil forma-se a partir da capacidade de racionalização de ideias por parte dos componentes da esfera pública, onde perpassam pelo

estágio de síntese e coesão dos argumentos legitimadores de suas ideias e apresentadas ao todo (BARROS, 2008).

Assim, a sociedade civil se fortaleceu e protagonizou uma tensão entre a cidade e a corte: o privado *versus* o público. Os cidadãos buscavam esclarecimento sobre os temas antes restritos ao Estado e à Igreja e fizeram circular suas opiniões, criando meios de publicidade como folhetins e pequenos jornais. Um dos temas reivindicados pela burguesia foi o acesso à política. Com o exercício da discussão de ideias, a esfera pública adquiriu a função de legitimação da lei, ou seja, estabeleceu o vínculo entre as normas editadas pela autoridade estatal e a opinião pública (BARROS, 2008, p. 25).

Desta maneira, frente à emergência dos estados absolutistas e à transição político-econômica para o sistema capitalista diante do processo de industrialização se fez necessário ampliar os meios de comunicação, dando destaque aos papéis dos correios e a imprensa que possuem influência até os tempos atuais ao possibilitar que os sujeitos exponham suas ideias e tenham acesso a ideias de outros, mantendo o sistema de trocas de informações (MARTINS, 2018; BARROS, 2008; NASCIMENTO; MARCELLINO, 2010). Para Habermas (2003b) a opinião pública tem relação com três modelos de esfera pública:

esfera pública episódica (bares, cafés, encontros na rua), esfera pública da presença organizada (encontro de pais, público que frequenta o teatro, concerto de rock, reunião de partidos ou congresso de igreja) e esfera pública abstrata produzida pela mídia (leitores, ouvintes e espectadores singulares espalhados globalmente) (HABERMAS, 2003b, p. 107)

Apesar de autônomas em suas estruturas, elas possuem ligação indissociável com a influência de opinião pública. A organização destas esferas públicas parciais exerce papel importante, tendo em vista que os temas discutidos em sua microesfera se ampliam para a esfera pública e possuem potencial de articulação e com isso diminuir a exclusão no Espaço Público da opinião pública. Reflexo deste paradigma de Espaços Públicos Parciais é representado na influência da Esfera Pública no campo político e seus resultados. (CARVALHO, 2008)

Para tanto, Habermas (2003b) aponta para necessidade do emprego de uma estrutura lógica no planejamento, de modo a direcionar pautas politicamente relevantes enquanto paradigmas de influência das esferas parciais no campo político, nesse sentido o autor a partir do método de Cobb, Ross e Ross (1976), sugere que “se modificarmos adequadamente os seguintes modelos propostos: *inside access model* (modelo de acesso interno), *mobilization model* (modelo de mobilização) *outside initiative model* (modelo de iniciativa externa)”

(HABERMAS, 2003b, p. 113) e com isso permitir conexão entre as esferas parciais das minorias e o campo político.

De acordo com Losekann (2009), estes possuem seus resultados pautados na opinião pública. Tanto o modelo de acesso interno quanto o modelo de mobilização, balizam-se em uma propositura de ideias a partir do agente. Todavia o primeiro propõe temas sem a preocupação de consultar o público, enquanto o segundo busca cooptar o apoio do público para uma efetivação sucedida do tema proposto. Por último, o modelo externo, comumente utilizado em sociedade de perspectivas de igualdade, apresenta um movimento contrário aos dois primeiros, mas antes o agente propunha as ideias de forma linear do agente para o público, no externo o público propõe os temas a adentrarem a agenda do campo político. Conforme Cobb, Ross e Ross (1976, p. 132):

O modelo da iniciativa externa aplica-se à situação na qual um grupo que se encontra fora da estrutura governamental: 1) articula uma demanda, 2) tenta propagar em outros grupos da população o interesse nessa questão, a fim de ganhar espaço na agenda pública, o que permite 3) uma pressão suficiente nos que têm poder de decisão, obrigando-os a inscrever a matéria na agenda formal, para que seja tratada seriamente (apud, HABERMAS, 2003b, p. 114).

Entretanto, embora a opinião pública tenha papel importante no Campo Político, no que se trata da proposição de temas plausíveis ou de fiscalização e contraposição dos temas postos, a sociedade civil organizada a partir de esferas públicas parciais, não tem a garantia de implementação de suas pautas mas levam a uma mudança no paradigma da comunicação social e do poder (HABERMAS, 2003b).

Para Nascimento e Marcelino (2010) a partir Habermas (1984) o debate sobre a delimitação entre Esfera Pública e Privada é ampliado no século XIX a partir da influência intervencionista estatal na esfera social ao reconfigurar os limites simbólicos da esfera pública, neste contexto as estruturas vão sofrer rupturas em suas delimitações enquanto público e privado, ao passo em que o Estado adentra a esfera social de modo a gerenciá-la através da transferência de competências antes de foro Privado para o Público. Dentre elas a Educação, que antes tinha sua ordenação, configuração e execução no foro íntimo familiar, mas com o processo de estatização passa a ser regida por regras e valores promovidos pelo Estado.

Desta forma, o tema Esferas Pública e Privada suscita inúmeras análises, principalmente acerca do papel e o local da religião. Especialmente se posto em debate O Espaço Público Brasileiro, país que apesar da pluralidade étnico e religiosa, é marcado por

processos históricos de relação entre sociedade civil, Religião e Estado – com destaque ao Campo Educacional, no que concerne ao Ensino Religioso. Esta é uma questão a ser aprofundada a seguir.

3.2 ESPAÇO PÚBLICO E O PRIVADO NO CONTEXTO BRASILEIRO

A discussão sobre Esfera Pública e Privada em países da Europa dos séculos XVI ao XIX desaguava em uma complexidade conceitual não sujeita a padronização, se tratando de Brasil, país historicamente plural, amplifica a complexidade no que tange delinear os limites entre Público e Privado, ainda mais se levando em consideração que o processo de democratização no Brasil é recente. (COSTA, 1999; AVRITZER; COSTA, 2004 HABERMAS, 2003; CARVALHO, 2008).

Com a redemocratização na América Latina, os estudos sociológicos desenvolvidos a partir dos anos 1990 vão inclinar-se vão focar enquanto objeto os processos de estruturação da democracia com enfoque na participação das instituições extra institucionais (COSTA, 1999; AVRITZER; COSTA, 2004), ou o que Habermas (2003b) descreve com esferas públicas parciais ou Sociedades Civas. Nessa perspectiva, a democracia não ocorre apenas nos Espaços Estatais, mas desenvolve-se no seio da Esfera Pública de forma participativa e igualitária. Desse modo, a literatura acadêmica e a pesquisa balizam suas epistemologias sobre democratização a partir dos conceitos de sociedade civil e esfera pública.

Para Costa (1999, n.p.) o paradigma do Espaço Público brasileiro contemporâneo, a partir de uma releitura de Benhabib (1993), nos dá a dimensão de quatro modelos de relacionamentos entre os componentes da sociedade, são eles: sociedade de massas, modelo republicano, modelo pluralista¹⁴ e o modelo discursivo.

No modelo de sociedade de massas tem-se grande influência dos meios de comunicação e da indústria cultural a serviço de uma perspectiva hegemônica, o indivíduo não mais produz as críticas, ele apenas as recebe passivamente, enquanto no modelo pluralista, já não é mais possível diferenciar essa dicotomia, existe a busca pelas “expectativas individuais de felicidade” Costa (1999 n.p.) junto ao Estado, todos, aqui delimitados em grupos com interesse comum, tem o direito de buscar alternativas que atendam seus interesses pessoais. Por sua vez o modelo republicano apresenta a organização entre os diversos

¹⁴ O autor, por questões metodológicas altera o termo, ao invés de liberal Costa (1999, n.p) prefere o uso pluralismo

movimentos públicos individuais para que as pautas comuns cheguem até a esfera política e a partir daí se misturam diretamente com esta esfera, o modelo discursivo, em acordo com as Habermas (2003b), contrapõem-se aos outros três, pois não deve-se aceitar que os meios de comunicação estejam ao serviço das forças hegemônicas, sem se submeter à discussões polarizadas entre os grupos e ainda que os movimentos individuais se mantenham a uma distância segura da esfera política a fim de manter suas ideias resistentes as influências desse campo específico, e continue a influenciar e não a ser influenciado (COSTA, 1999).

Destarte, o processo de democratização e instituição do Espaço Público brasileiro é um tema que gera amplas discussões. Não há, neste contexto, uma delimitação epistemológica, haja vista o contexto plural, étnico e religioso. Todavia, ao longo de sua construção, vai relacionar-se em determinados momentos com os paradigmas anteriormente apresentados. Contudo, apesar da imprecisão destes paradigmas postos por Costa (1999), o modelo republicano possui relação positiva com um dos objetos deste estudo, a saber, a Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as séries e níveis da educação básica. Além disso, este modelo também gera reflexões sobre o Ensino Religioso no Espaço Público escolar em um estado laico.

3.3 PLURALISMO, ESPAÇO PÚBLICO E LAICIDADE

O fenômeno da globalização estende-se sobre a sociedade há muito tempo e remonta a estruturas sociais que exercem significativa influência nas articulações e tensões envolvendo a religião, a política e o Espaço Público. Em um processo de transmutação e amplificação da autoridade, da ideia de coletividade e pertencimento, se antes representado em tribo, por conseguinte em estado-nação homogêneo, logo converge para um sistema internacional, reflexo dos avanços da modernidade como desenvolvimento científico, tecnologias e processos migratórios. Esta exerce influência nas esferas sociais como um todo, dentre estes as noções de identidade, esfera pública e privada. (RANQUETAT JÚNIOR; 2012; DIAS, 2012).

A cultura, a política e a religião são produtos da realidade do homem, mediados pelos relacionamentos e trocas com outros homens, sendo assim não podemos entender a formação desses temas como estáticos, com o processo de modernização o homem passa a ter contato com outras realidades e como isso a questionar a sua própria, daí surgem as tensões e rupturas entre os setores, visto que na maioria das vezes os dominantes veem esses questionamentos como ameaças a sua hegemonia (BERGER, 1985; DIAS, 2012).

Dois momentos históricos na Europa são importantes ao entendimento dos conceitos de Pluralismo, Espaços Públicos e Laicidade e afetam diretamente a Igreja Católica. No século XVI, a Reforma Protestante abriu precedente à pluralidade com o surgimento de novas denominações cristãs, já no século XVIII, a Revolução Francesa trouxe o ideal democrático e a legitimação da religiosidade individual, tendo assim um caráter político e estendeu sua influência pelo mundo, inclusive no Brasil (BARBOSA, 2013; SANCHES, 2010; DIAS, 2012).

Falar de globalização, Pluralismo, Espaços Públicos e Laicidade é adentrar em dois elementos fulcrais à construção da Modernidade: democracia e Estado-Nação (BARBOSA, 2013). Como descrito, as revoluções alteraram e conduziram a Europa a uma modernidade plural. Dessa forma, a ideia de nação era compreendida enquanto comunidade unívoca em seus elementos estruturantes identitários como história, cultura, dialetos/língua, todos vinculantes entre si. Todavia, para Barbosa (2013) a partir dos fenômenos políticos e sociais do século XVIII, especificamente a Revolução Francesa, nação passa a categoria de Estado, delimitadas em estruturas geográficas e políticas originando o conceito de estado-nação,

inaugurado pelo século XVIII, de matriz iluminista, uma nação define-se negativamente, ou seja, define-se justamente por aquilo que ela não é: não é um determinado grupo social, étnico ou linguístico, nem tampouco uma determinada comunidade religiosa. Nesse sentido, os vínculos que modernamente passam a defini-la não são mais redutíveis a uma única e exclusiva dimensão, seja ela social, linguística, religiosa, étnica ou cultural. (BARBOSA, 2013, p. 81-82)

Por conseguinte, a concepção de nação posta pela Modernidade compreende a premissa de uma relação plural, onde os indivíduos de diferentes visões de forma voluntária se organizam a partir de normas ou leis validadas publicamente, e com isso garantem “uma situação social na qual pessoas de diferentes etnias, cosmovisões e moralidades vivem juntas pacificamente e interagem amigavelmente” em um ambiente plural, como as cidades (BERGER, 2017, p. 20).

Para melhor entendimento, antes de prosseguir, precisa-se neste momento delinear etimologicamente a dicotomia entre Pluralidade e Pluralismo. Para Sanchez (2010), tomando por pressuposto as ideias de Mallimaci (1996), são processos paradoxais, o pluralismo transcende a imagem comum em que se pressupõe a diversificação do campo religioso, tendo em vista que a pluralidade religiosa não garante às religiões direitos jurídicos, além da existência individual e coletiva, enquanto o pluralismo estabelece na sociedade um processo

de relação entre entidades como Estados, sociedade civil e religiosos. Neste sentido, a secularização contribuiu em direção ao pluralismo religioso.

Contudo, Berger (2017) observa que é preciso atentar-se ao fato de que o processo de pluralismo difere em estruturas a depender do contexto no qual surge, tendo vista a existência de múltiplas modernidades. Assim, afere-se um processo sociocultural em que a sociedade contemporânea passa a racionalizar os acontecimentos independente do transcendente, deslocando a divindade a um plano secundário em relação a tomada de decisões, reflexo da secularização. (BERGER, 2017; SANCHES, 2010; DIAS, 2012).

As pessoas partem em busca de uma religiosidade cada vez mais satisfatória. Diante deste contexto Sanches (2010) afirma que para estes indivíduos “a melhor religião é aquela que te faz melhor” (SANCHES, 2010, p. 64). O processo de trânsito religioso consiste em um reflexo da modernização e nas transformações das instituições religiosas para adequar-se ao mercado religioso, objetivando por sua vez, compatibilizar-se com os anseios e as necessidades do homem moderno em suas particularidades.

Diante dos argumentos apresentados até o momento, a despeito da secularização, nota-se que a religião possibilita ao indivíduo encontrar um sentido, ou seja, um significado para sua vida, sentido este que refletirá além da esfera sagrada e cósmica, orientando-o no dia-a-dia, nas diversas situações. Segundo Sanchez (2010), a religião permite às pessoas criar novos laços de proximidade e compreender esses laços a partir do universo religioso. No interior das religiões, as pessoas criam redes de relacionamentos bastante palpáveis, que dão a elas segurança e conforto na contramão do anonimato.

É nesse contexto de liberdade religiosa, nascida do processo de secularização defendido por diversos teóricos, dentre estes Berger (2017), originalmente sob um paradigma epistemológico da morte da religião mediante a perda de plausibilidade e credibilidades em detrimento da razão como reflexo da modernidade na Europa, posteriormente sendo refutada, como descreve Berger (2017, p.51) “leve alguns anos para chegar à conclusão de que a teoria da secularização era empiricamente insustentável”. Logo para Berger (1985, 2003) a secularização não consiste no declínio da religião, mas na sua perda de plausibilidade e perda da hegemonia e privilégios das religiões.

Contudo, é preciso salientar que a secularização representa não uma verdade universal e irreversível, logo é preciso observar que a secularização possui particularidades e modos de

relacionar-se com a religião, nesse sentido é preciso atentar-se a incompreensão acerca do secular, Catroga (2006) define de modo objetivo que

Pensando bem, tanto as posições que sentenciaram a inevitável morte do sagrado, como as que cantam a involução do processo, pecam por excesso, pois, esquecem que a secularização não é sinônimo de antirreligião, mas afirmação da autonomia do século. (CATROGA, 2006, p.453)

Embora, não seja sinônimo de antirreligioso a secularização faz parte de um cenário histórico de disputas no Campo Religioso entre defensores da laicidade e os religiosos. Assim, podemos defini-la como o processo sociocultural da perda de plausibilidade hegemônica da religião, enquanto por outro lado a laicidade emerge como um fenômeno político e pautado no direito positivado que visa definir a separação entre estado e religião, ou seja delimitar juridicamente sua neutralidade e material de religião. (BERGER, 2017; CATROGA, 2006; RANQUETAT JÚNIOR, 2012).

3.4 PLURALISMO RELIGIOSO: ENTRE A DIVERSIDADE E A LIBERDADE

Se por um lado há uma livre escolha de crença reflexo do pluralismo, advindo do processo de secularização, por outro o processo de secularização tem revelado grandes tensões com relação a identidade, pois diferentes grupos sociais e étnicos, tem promovido mobilizações a fim de delinear perfis identitários e autoafirmar-se diante diversidade e um país plural. O processo de união fortalece grupos, no entanto tem causado tensões ao espaço. Ou seja, quanto mais o pluralismo religioso difunde-se continuamente, mais este defronta-se com os espaços sociais de conflito inter-religioso o campo no educacional. (SANCHEZ, 2010; COSTA, 2017).

Assim, o pluralismo religioso compreende-se por uma condição inerente a sociedades em que não há uma hegemonia religiosa, ou que, com os processos históricos através das relações humanas há uma perda significativa desta. Para Berger (1985) esse processo de ruptura ocorre a partir do “processo pelo qual setores da sociedade e da cultura são subtraídos à dominação das instituições e símbolos religiosos” (BERGER, 1985, p. 119). Em acordo com Berger (1985), Sanches (2010), refere-se ao processo de transformação social afirmando que:

a ruptura do monopólio religioso não traz apenas mudanças para o campo religioso, mas, sobretudo, altera as representações da realidade. O ser humano moderno, ao olhar o mundo, já não absolutiza a dimensão religiosa e, portanto, observa a realidade fora dos limites impostos pelo modelo religioso medieval. Se antes o seu olhar era unívoco, agora ele é plural (SANCHEZ, 2010, p.41).

Desse modo, a adoção da Modernidade ao paradigma do Estado-Nação apresenta uma perspectiva de pertencimento mediante ação voluntária dos indivíduos a uma coletividade estruturada em normas, lei e princípios de conhecimento público, elucubrando em “um complexo legitimante voluntariamente adotado por uma clientela não-coagida” (BERGER, 1985, p. 145), contudo, balizados por um viés político, em que o estar-junto delimita-se na democracia como princípio.

Contudo, Dias (2012), apesar de concordar que o fenômeno da secularização é uma realidade, aponta como teoria fulcral a análise das sociedades modernas no que tange à relação religião e Estado-Nação, que vivemos em um mundo contemporâneo e desencantado. Essa teoria foi cunhada por autores como Max Weber (2004) e Peter Berger (1985), dentre outros, que defendem a ideia de que Modernidade levaria à morte da religião. Porém no contexto atual a teoria é paradoxal, pois ao passo em que ocorre a secularização dos sujeitos, na via oposta contemporânea o que se percebe é uma efervescência de novas designações religiosas, bem como a expansão das tradicionais.

Esse movimento paradoxal pode ser explicado pela teoria de dessecularização cunhada por Berger (1999), que não nega o declínio, porém apresenta novas realidades – dentre elas, o florescimento de novas religiões, o fundamentalismo religioso e a expansão das religiões tradicionais no Oriente e na América Latina. Outro ponto empiricamente comprovado é que mesmo com o crescimento religioso, a tomada de decisões individuais mantém-se secularizadas ou temporais, ou seja, fora da esfera religiosa. Segundo Berger (2017, p. 107) “a chamada teoria da secularização estava equivocada ao pressupor que a modernidade levaria a um declínio da religião, razão por que precisamos substituir por uma teoria do pluralismo” Para Dias (2010), o crescimento da religiosidade pode ter relação com a pluralidade inerente à modernidade, atrelada a questões desestruturais da sociedade.

Entretanto, a democracia posta sob um pressuposto político possível da ideia pertencente ao Estado-Nação vai solidificar-se por sua capacidade de organizar-se de forma a contemplar em sua binaridade estrutural, tanto o sujeito em sua esfera normativa privada seja relacionado ou não ao transcendente. Por conseguinte, garante ao estar-junto/coletividade que, apesar de moldar-se em ideais comuns, esta é estruturada a partir da adesão individual voluntária (BARBOSA, 2013). Em outras palavras, baseia-se nos princípios de liberdade de consciência e autoridade coletiva, expressando a essência da democracia, pois

o cenário da democracia, inaugurado pela modernidade possibilitou o desenvolvimento daquelas condições que permitiram aos sujeitos reivindicarem o

direito a diferença, que, no âmbito da política vai se expressar no pluralismo religioso. O pluralismo religioso supõe a existência do pluralismo político e da liberdade, que são características da democracia; dessa forma, no que diz respeito ao campo religioso, o pluralismo religioso opõe-se a concentração do poder, à concepção monolítica e à intransigência (SANCHEZ, 2010, p.43)

Isto posto, democracia, segundo Sanches (2010), Barbosa (2013) e Dias (2012) consiste em uma dimensão metafísica¹⁵ ou metacampo¹⁶ político que, para além de protetor dos valores morais em sua neutralidade, torna-se espaço de legitimação individual e coletiva. Mas, a democracia só se solidifica se esta for pensada a partir da participação dos processos constituintes da sociedade: político, social e cívico. Dessa forma, a democracia é constituída sob uma fundação coparticipativa, o que Barbosa (2013) descreve como um todo indivisível, e Habermas (2003a) vai descrever este todo indivisível em sua teoria de esfera pública e privada.

3.5 PARADIGMAS DA LAICIDADE NA EUROPA

O conceito de laicidade não é tido como uníssono, pois se trata de uma concepção ampla e é aplicado de acordo com o arranjo sociopolítico de cada país. Observado por uma perspectiva etimológica, o termo laico que emerge no grego e passa pelo latim até ser absorvido pela língua portuguesa. Relaciona-se ao termo leigo, tal qual afirma Cury (2018):

[...] laico advém do substantivo grego *laós*, *laou*, significando povo, do povo, gente do povo ou multidão de pessoas. Deriva daí o adjetivo grego *laikós* e que passou para o latim erudito como *laicus*. Em português, laico tanto pode ser um substantivo – como em “ele é um laico no meio de clérigos” –, quanto adjetivo, como por exemplo em “educação laica”. Daí promanam termos como laicidade ou, em versão menos conhecida, laical, laicização, laicato, laicismo, entre outros. E pelo latim vulgar, laico se transformou, em português, em leigo. (CURY, 2018, p. 41)

Para Cury (2018, p. 41-42), o conceito de laicidade se apresenta desde o período medieval, através de uma binaridade, os de dentro e os de fora, o primeiro corresponde ao grupo de indivíduos investidos de sacralidade e autoridade como sacerdotes “*kléros*”, o segundo diz respeito ao coletivo de indivíduos comuns “*laós*, *laou*” que apesar de professar a mesma crença, não se enquadram nos de dentro, pois são sujeitos seculares, isto é, pertencentes ao mundo secular/temporal.

Com o advento da Modernidade no século XVIII e XIX, os espaços sagrados/religiões, bem como os “*kléros*” (clérigos) e os “*laós/laói*” (laicos) vão sofrer alterações em suas

¹⁵Barbosa (2013, p.83)

¹⁶ Montero (2016, p. 135)

formas de relacionar-se, reflexo da secularização em um processo de redução da ação clerical em detrimento do Estado, além da apropriação dos bens materiais e propriedades da igreja pelos príncipes protestantes na Europa Ocidental (CURY, 2018, p.41-42).

Conforme afirma Peter Berger a secularização é:

O processo pelo qual setores da sociedade e da cultura são subtraídos à dominação das instituições e símbolos religiosos. Quando falamos sobre a história ocidental moderna, a secularização manifesta-se na retirada das igrejas cristãs de áreas que antes estavam sob seu controle e influência: separação da igreja e do Estado, expropriação das terras da igreja, ou emancipação da educação do poder eclesiástico, por exemplo. Quando falamos em culturas e símbolos, todavia, afirmamos implicitamente que a secularização é mais que um processo socioestrutural. Ele afeta a totalidade da vida cultural e da ideação e pode ser observada no declínio dos conteúdos religiosos nas artes, na filosofia, na literatura e, sobretudo, na ascensão da ciência, como perspectiva autônoma e inteiramente secular, do mundo (BERGER, 1985, p. 119)

O fenômeno da secularização ressaltado pelos autores é um processo onde o pensar e a práxis das instituições religiosas têm sua significação social retraída à Esfera Privada. Assim, os pressupostos que conduzem a sociedade moderna ocidental, não mais têm relação com os valores e regras religiosas, ao contrário, no Estado moderno e secular estes preceitos não mais são elementos concretos da ordem social, embora tenha que se considerar que esse processo não se deu de forma linear e foi mais proeminente no ocidente (BERGER, 1985; RANQUETAT JÚNIOR, 2008).

Os substratos deste fenômeno se revelam, de acordo com o que ressalta Cury (2018, p. 44), onde “abre-se, então, espaço para a tolerância, o livre exercício dos cultos, a propriedade, a liberdade individual e coletiva de consciência e sua livre expressão, o desenvolvimento das ciências, o domínio da natureza, a igualdade jurídica e a soberania popular”, posto isto, religião não é mais instrumento legitimador do poder terreno, conseqüentemente o Estado passa a assumir uma autoridade enquanto poder terreno, interlocutor da coletividade, sujeito à regulação político-jurídico, produto destes mesmos.

Em outras palavras, para Cury (2018) e Portier (2011), neste contexto, ocorreu a transmutação da figura de autoridade e o surgimento do estado de direito. Em um primeiro momento, apresenta-se enquanto autoridade o soberano (terreno) investido pelo poder divino, no segundo momento, ocorre mudança de paradigma regulatório, ao passo que se propõe a retirada do poder do homem para construção do paradigma de governo balizado em leis.

Se, num primeiro momento, ressalta-se a figura do soberano (terreno), um pouco mais adiante vai se dando a passagem do governo dos homens para o governo das leis, implicando a lenta constituição do Estado de Direito. Neste último há a inversão da *potestas ex parte principis* (poder emanado do príncipe) para a *potestas*

ex parte populi (poder emanado do povo) e, com isso, a dessacralização do poder, a laicização do direito, do Estado e a afirmação dos direitos civis. E a sociedade moderna irá, lentamente e não sem resistências, fazer uso dessa *potestas ex parte Populi* para, por meio de representantes, ser a fonte da elaboração e constituição das leis (CURY, 2018, p.45)

Assim, neste último paradigma “*potestas ex parte Populi*”, o sujeito enquanto produto é produtor também de suas regras, ao passo que adquire direitos, também se responsabiliza em deveres, cabendo ao estado regular a promoção destes direitos como um dever seu. No que tange à religião, é direito do cidadão a liberdade de consciência, o respeito a liberdade de crença, ou não crença, individual e coletiva, cabendo ao Estado por dever, promover este direito. Contudo, diferente do cidadão, o Estado não deve assumir um sentido religioso, pois a laicidade prevê uma neutralidade do estado em assuntos religiosos. (CURY, 2018, p.45)

Portanto, o processo de deslocamento do poder na sociedade moderna na Europa apresentou uma sequência concomitante de mudanças fulcrais na sociedade, que incide na liberdade de culto, além da adoção da neutralidade do Estado diante de assuntos religiosos. Ao não assumir uma crença oficial de Estado ocasiona uma ruptura controladora do Estado perante a igreja, promovendo a liberação das religiões do controle estatal, efeito do processo histórico de secularização do Estado, em que a fé e a crença também se pluralizam. Vale ressaltar que a Igreja se torna apenas mais uma instituição, e não mais uma instituição indubitável (PORTIER, 2011; CURY, 2018).

Diante dos expostos, a laicidade inicialmente remonta à uma relação entre Estado e instituições religiosas. Este fenômeno político, social e jurídico, segundo Ternisien (2007 p. 26-28) “se mede pela existência ou não de uma dimensão religiosa da nação, pela existência ou não de uma religião de Estado, pelo lugar do Ensino Religioso na escola etc” (apud Oro, 2011, p. 222) Desta forma, compreende-se a laicidade por duas óticas, a primeira por uma ação que visa a exclusão ou ausência da religião na esfera pública; a segunda, em que a laicidade se apresenta por uma ação implicatória da neutralidade do Estado em relação às questões religiosas. Este estudo adotará como regra conceitual a segunda compreensão de laicidade.

Todavia, o paradigma da laicidade não poder ser percebido por uma ótica conceitual generalista ou estática. Para os autores Ranquetat Júnior (2012) e Portier (2011), diferentes foram as formas de adoção da laicidade enquanto instrumento político-jurídico de regulação da crença, ora marcada por uma política de cooperação, outrora por uma perspectiva laicista de regulação na crença frente à consolidação do estado moderno a partir da exclusão total da

religião da esfera pública. Ranquetat Júnior (2012), chama a atenção para o surgimento de uma forma de religião de Estado, tendo em vista que a exclusão dos valores religiosos em detrimento dos temporais e seculares emerge do que ele denomina como religiões cívicas e políticas, diante da consolidação de hábitos que promovessem uma unidade identitária à sociedade, a exemplo da França, em que:

Os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, bem como o próprio princípio de separação entre Estado e religião, tornaram-se “novos dogmas”, a serem seguidos de forma irrestrita e absoluta. Dessa forma, a laicidade republicana francesa acabou por redundar em uma “religião civil”, centrada no culto do Ser Supremo, em 1791, e no culto da deusa razão em 1793. Em lugar da religião católica erigiu-se um novo culto, uma nova religiosidade, baseada também em mitos, heróis fundadores e símbolos (RANQUETAT JÚNIOR, 2012, p30)

Nesta perspectiva, os autores Ranquetat Júnior (2012), Portier (2011) e Catroga (2004) ressaltam a influência da Igreja Católica nos processos de regulação da crença a partir de como se dá a afinidade entre religião e Estado na Europa Ocidental e América Hispânica, e sua influência no que tange a adoção do laicismo a partir do embate. Em via oposta à ideia de embates, têm-se os países da Europa Central, de presença protestante, em um processo de laicização pouco tencionado, adotando o paradigma confessional, ou pelo viés do reconhecimento da religião como elemento simbólico fulcral a uma identidade nacional, é notório que este último elemento também tenha relação com à América Latina.

Se com o surgimento do processo de modernização da Europa a secularização representou um fenômeno sociocultural pela emancipação do Estado dos assuntos religiosos, ao refutar a hegemonia religiosa, deslocando-a para a Esfera Privada, emergindo desse modo a pluralidade religiosa, por outro lado, a laicização emerge como fenômeno jurídico-político enquanto direito positivo a fim de estabelecer regras que promovam o bem-estar social e a igualdade de direitos (MONTERO, 2009). Neste caso, a laicidade visa garantir a promoção do pluralismo religioso em uma sociedade plural, assim apontam Ranquetat Júnior (2012), Catroga (2004) e Portier (2011). Quanto à distinção entre os conceitos, Oro (2008) apresenta a seguinte compreensão:

De fato, a laicidade é tida muitas vezes como sinônimo de secularização. Mas aqui também não há um alinhamento conceitual. O termo secularização, usado preferencialmente no contexto anglo-saxônico, e o de laicização, ou laicidade, usado nas línguas neolatinas, não se recobrem totalmente. Secularização abrange ao mesmo tempo a sociedade e as suas formas de crer, enquanto laicidade designa a maneira pelo qual o Estado se emancipa de toda a referência religiosa. (ORO, 2008, p. 83)

Contudo, de acordo com Ranquetat Júnior (2012), Portier (2011) e Berger (1985, 2017) tanto a secularização, enquanto fenômeno sociocultural, e a laicidade enquanto fenômenos políticos-jurídicos não podem ser imputados casualidade ou relação direta com a modernidade, não podem ser generalizados, pois cada um configurou-se de forma específica a depender do contexto político que se estabelecia entre Instituições Religiosas e Estado. A discussão sobre a laicidade remete a um campo de discussões amplo e complexo acerca da relação Estado e religião, e qual o papel da religião nesta sociedade, tendo em vista a existência de uma pluralidade de regimes de relação entre estado e religião. Segundo Ranquetat Júnior (2016)

não há um único modelo e padrão nas relações entre Estado e religião na atualidade. Múltiplos e variados são os arranjos entre Estado e organizações religiosas. Há, grosso modo, o conhecido modelo francês da *laïcité* caracterizado pela rígida separação entre Estado e religião, o modelo de religiões oficiais e estabelecidas presente em boa parte dos países da Europa protestante e ortodoxa e o modelo de separação formal entre o poder público e a religião existente nos países de tradição católica. Podemos, ainda, acrescentar dois outros arranjos; o modelo de Estado teocrático, cujas principais características são o controle do aparelho estatal por uma elite sacerdotal e a confecção de normas jurídicas e legais baseadas em uma específica tradição religiosa, como, sob determinado aspecto, ocorre na República Islâmica do Irã. E o modelo que foi implantado em países comunistas, como por exemplo, na antiga URSS, de Estados oficialmente ateus e, desta forma, antirreligiosos. (RANQUETAT JÚNIOR, 2016, n.p).¹⁷

O sociólogo Philippe Portier (2011) em seu texto *a regulação estatal da crença nos países da Europa ocidental* (2011) chama a atenção para uma influência em países com maior ou menor contato com a Igreja Católica no paradigma laico por eles adotado. Apesar da heterogeneidade da laicidade apresentada por Ranquetat Júnior (2016), este estudo valer-se-á do paradigma da laicidade na Europa Ocidental, mais especificamente o regime de laicidade francês, tendo em vista sua influência no processo de laicização do Brasil, questão a ser discutida posteriormente.

Retomando os paradigmas de regulação da crença na Europa Ocidental para Portier (2011) nos países de menor presença católica ou não-católicos, é adotada uma postura *confessional*, a exemplo do Ensino Religioso que é confessional, caracterizando o autor chama de *pluralismo elitista*, como é o caso da Finlândia, Inglaterra, Dinamarca, Bulgária e Grécia.

No cerne dos países católicos ou de maior contato, o processo de regulação da crença desenvolveu-se diferente dos países confessionais, considerando que estes possuíram um

¹⁷ disponível em http://www.dicta.com.br/laicidade-religiao-e-democracia/#_ftn1. Acesso em 18 de junho 2019.

contexto político-teológico em que a Igreja Católica reivindicava o poder indireto de assuntos temporais/seculares, diante também do fenômeno da quebra do monopólio religioso, a extensão do pensamento iluminista avigorando a racionalização do homem, que passa a não mais submeter-se a ordenamentos do transcendente, os diferentes níveis de contato com Roma e a emergência do capitalismo, encontrando no separatismo o meio de paradigma regulatório, a partir dos princípios do distanciamento do estado e da igualdade confessional para adentrar à modernidade, processo não amistoso descrito por autores como Portier (2011) e Ranquetat Júnior (2012).

Contudo, diante da pluralidade, Portier (2011) ressalta a existência de duas modalidades inerentes ao regime separatista ao aferir a existência de particularidades em países que adotam o regime *flexível*, como é o caso da: “Alemanha, Áustria, Bélgica e Países” Baixos, em contraponto a países como (França, Portugal e Espanha) sob o regime de *separação rígida* (PORTIER, 2011, p.16).

Exemplificando o regime rígido com o caso do modelo francês, que em sua constituinte exime-se do ato prosélito, atuando de forma neutra, diferente de outras constituições não evoca ou faz referência a Deus ou qualquer outra representação religiosa. Em relação ao Ensino Religioso, a França se abstém da oferta, mantendo-se neutra (RINK, 2013). A laicidade francesa, segundo Domingos (2008), Werebe (2004) e Ranquetat Júnior (2012), corresponde a uma continuidade do fenômeno de secularização que progressivamente instaurou-se no período de modernização na Europa influenciada pelas ideias iluministas, à luz da razão, em detrimento do transcendente, e que levou a separação entre religião e Estado.

Por isso, Werebe (2004) afirma que:

A emancipação da sociedade em relação ao domínio religioso foi sendo feita progressivamente, ao longo de um processo iniciado com a Revolução Francesa e 1789. A Constituição de 1791 estabeleceu a liberdade de culto, quando também o registro dos nascimentos e mortes passou da Igreja para o Estado. O casamento civil foi instituído. Da mesma forma, no final do século XIX, também os hospitais e cemitérios foram confiados aos poderes públicos. (WEREBE, 2004, p. 192)

Portier (2011) salienta que tal análise não adota um viés generalista, haja vista a existência de particularidades nestes paradigmas. Nos países de menor presença católica ou não-católicos, foi adotada uma postura confessional, ao admitir no Espaço Público o reconhecimento de uma ou mais religiões como “religião do Estado”, ou “religião dominante”, configurando um pluralismo elitista (PORTIER, 2011, p.18). De modo contrário aos estados não confessionais, estes países não abrem mão da aproximação e coparticipação

da religião no Espaço Público. Segundo Portier (2011, p.13), dois princípios são importantes para compreender laicidade confessional e elitista. O primeiro deles é a hierarquização, que garante imunidade e benesses às instituições religiosas pelo Estado sob a condição “religião dominante”, ou “religião oficial; já o segundo seria na tolerância, que permite a coexistência das religiões, porém o reconhecimento no âmbito do apoio concebido às religiões de Estado.

Compreende-se enquanto regime de separação rígida aquele adotado pela França, que nega a existência de uma religião oficial ou de Estado, que nega a subvenção do agente e das instituições religiosas (PORTIER, 2011). De maneira diferente à estrutura do regime de separação rígida francês, alguns países, a exemplo de Alemanha, adotam o regime de separação flexível, que nega a existência de uma religião oficial, mas que por vezes aceita relações de cooperação entre Estado e instituições eclesásticas, “às quais concede às vezes, com base em um dispositivo de tipo concordatário ou ao menos em acordos contratuais” (PORTIER, 2011, p.16), como por exemplo, o Brasil. Outro diferencial entre países de separação rígida e de países confessionais em relação ao regime de separação flexível, encontra-se no âmbito da Educação, pois estes adotam enquanto característica o ensino não confessional.

Com relação ao Brasil, entre 1500 e 1822 prevaleceu o regime de Padroado, onde houve um governo participativo entre a Coroa e a Igreja Católica. Assim descreve Oro (2011, p.224 e 225), “Durante todo o Período Colonial (1500-1822) e Imperial (1822-1889), o Catolicismo foi a única religião legalmente aceita, não havendo liberdade religiosa no país, nesse período, ou seja, durante quatrocentos anos”. Durante esse período, o Brasil viveu um regime de confessionalidade e reconhecimento de uma religião de Estado, que conferiu ao Catolicismo poderes civis, em que “o Estado regulou com mão de ferro o campo religioso: estabeleceu o catolicismo como religião oficial, concedeu-lhe o monopólio religioso, subvencionou-o, reprimiu as crenças e práticas religiosas de índios e escravos” (MARIANO, 2001, p. 127-128), que tiveram seus cultos restritos ao âmbito domiciliar.

Para Oro (2011) e Giumbelli (2008), a laicidade no Brasil emerge com o advento da República, o fim do padroado no Brasil em 1890 e a secularização dos aparelhos estatais, estes representaram os primeiros avanços concernentes à separação entre Estado e religião, e a promoção de um Estado laico onde “rompe-se com o arranjo que oficializava e mantinha a Igreja Católica; o ensino é declarado leigo, os registros civis deixam de ser eclesásticos,

incorporam-se os princípios da liberdade religiosa e da igualdade” (GIUMBELLI, 2008, p. 81), legitimando com isso o pluralismo religioso.

O processo republicano brasileiro é caracterizado historicamente pela coexistência das religiões em um Estado plural. Diferentemente de como se desenvolveu o pluralismo religioso na França, que emergiu em meio a conflitos entre as diversas manifestações religiosas, que objetivavam contrapor a perspectiva do Estado de regular suas práticas, no Brasil, o pluralismo religioso emerge a partir de enfrentamentos no âmbito político, científico e cultural, no campo da legitimação religiosa ante a compreensão do Estado, ou seja, o que o Estado “aceitaria como prática religiosa” (MONTERO, 2009, p. 10) ou não. Porém, influenciado por uma cultura de reconhecimento e legitimação no Campo Político e no Campo Religioso do poder simbólico da Igreja Católica, contexto não muito diferente do Brasil atual, laico e inclinado a um regime de caráter separatista flexível ou de reconhecimento. (GIUMBELLI, 2008)

3.6 A LAICIDADE NO BRASIL

A discussão conceitual sobre secularização, principalmente como este processo ocorreu no Brasil, é salutar para este estudo. Partindo deste processo é que se compreende como se dá a presença religiosa no Espaço Público no Brasil, o modelo de laicidade adotado e suas discussões epistemológicas em relação ao Ensino Religioso em um país de formação plural, tendo em vista que no Brasil a pluralidade não está restrita apenas ao campo da religião, mas também no campo étnico-racial.

Acerca da secularização no Brasil é impossível negar a presença e influência da religião católica. A Igreja enquanto instituição religiosa, e também política, aportou nas terras brasileiras em meados de 1500 com objetivo colonizador, mas também catequizador. Para tanto, assume o papel de instituição educadora, o que a permitia difundir e construir uma realidade moral e ética a partir de seus pressupostos religiosos (JUNQUEIRA; TEÓFILO, 2012).

Neste sentido, para uma análise mais específica sobre o processo de secularização no Brasil e seus reflexos no Ensino Religioso, este estudo adotará enquanto pressuposto de definição o prisma jurídico-político de caráter legitimador, ponderado neste estudo por Berger (1985), Ranquetat Júnior (2012, 2016) e Catogra (2004), enquanto processo histórico de origem na Europa, que contemplou diversas áreas da sociedade moderna, influenciada por

inúmeras mudanças, dentre elas, os processos de urbanização, Revolução Industrial e passagem para o sistema capitalista a partir da Revolução Francesa.

Para Ranquetat Júnior (2012), Junqueira e Teófilo (2012), Montero (2013) e Lima (2014), a Metrópole Portuguesa assenta-se entre 1500 e 1889 em solo brasileiro, em regime de coparticipação entre o poder civil e a Igreja Católica através do Padroado, firmado a partir de bulas pontifícias, reflexos de uma longa negociação envolvendo a Santa Sé e os Reinos Ibéricos, Portugal e Espanha, em que as partes assumiram valor jurídico no período referente às incursões expansionistas ultramarinas, em que eram delegados aos monarcas católicos a administração e organização da Igreja Católica, caracterizando uma instituição religiosa de viés político-administrativa nas terras conquistadas, contudo sob controle do poder civil.

Nesse período, o Brasil adotava enquanto única profissão de fé oficial o Catolicismo, porém mais especificamente em 1808, ocorre a abertura dos portos para outras nações, dentre elas, franceses, alemães, ingleses e norte-americanos. Esse processo migratório levou a mudanças, inclusive ao catolicismo, que até o momento detinha o monopólio da influência sobre o povo. Com a chegada destas nações no período colonial inicia-se o surgimento de uma pluralidade (JUNQUEIRA; TEÓFILO, 2012; SANCHEZ, 2010; MALLIMACI, 1996), todavia vale ressaltar que este conceito pluralidade, aqui utilizado para ilustrar uma diversidade de culturas intelectuais, já existia antes mesmo da abertura dos portos, pois havia uma diversidade étnica e cultural composta por portugueses, indígenas e negros, mesmo que os últimos não tivessem a liberdade de culto.

Posteriormente, de acordo com Junqueira e Teófilo (2012) é nesta conjuntura baseada em uma pressuposição de caráter ideológico regalista de investidura de poder a igreja, contudo sob controle do Estado, que se inicia o processo político de emancipação do poder civil da igreja, tendo por agente central deste processo Dom Pedro I, que convocou uma assembleia constituinte majoritariamente clerical. Segundo Scampini (1978, p.19, apud JUNQUEIRA; TEÓFILO, 2012, p. 89), desfaz a assembleia, e de forma autoral elabora e outorga a primeira constituição, alinhada aos pressupostos do padroado e à ideologia regalista.

Art. 4. A Dynastia Imperante é a do Senhor Dom Pedro I, actual Imperador, e Defensor Perpetuo do Brazil.

Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma algum exterior de Templo. (BRASIL, 1824, p.01)

Portanto, a primeira constituição brasileira expressa em seu artigo e 5º um alinhamento político com a Igreja, mediados pelo discurso regalista, ao passo que legitima o poder do imperador, também reconhece o catolicismo enquanto religião oficial, apresenta uma constituição que é conhecedora da pluralidade religiosa existente, mas não lhe assegura os mesmos direitos, o que reforça uma autoridade do catolicismo sobre as demais vertentes religiosas.

Em sua análise sob a constituição de 1981, Leite (2011) aponta para a construção de um modelo de separação entre Estado e religião, amplamente discutida e contraditória entre agentes religiosos, políticos e juristas. Assim, a constituição de 1891 adotou a partir da presença e influência de grupos positivistas, um paradigma laicista que visava a separação total da Igreja com o Estado. Para o autor, o advento da República foi um evento e interessava a todas as denominações religiosas, mesmo que em diferentes proporções de benefícios.

Todavia, o processo de secularização no Brasil, segundo Rodrigues (2013); Ranquetat Júnior (2012), Junqueira e Teófilo (2012), vai se consolidar a partir de 1890, através da sequência de decretos que apontavam para efetiva separação do Estado da Igreja, sendo o primeiro Decreto 119A de 7 de janeiro de 1890, expedido pelo então Marechal Deodoro da Fonseca, extinguindo o padroado. No mesmo período surge o Decreto nº 181 de 24 de janeiro de 1890 que estabelecia e regulamentava o casamento civil. Em sequência, ocorre o processo de secularização dos cemitérios através do Decreto nº 789 de 17 de setembro de 1890.

Assim, através do processo de reconhecimento jurídico da laicidade, as religiões ganharam o direito ao culto livre e ao seu reconhecimento pelo Estado consoante o prisma jurídico. O fim do padroado e a laicização dos aparelhos estatais representaram os primeiros avanços concernentes à separação entre Estado e religião, como dito no decreto nº 119-A, onde:

Art. 1º E' prohibido à autoridade federal, assim como a dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e crear differenças entre os habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados à custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas (BRASIL, 2011)

Conforme, Leite (2011) a proclamação naquele momento se apresentava ainda inconsistente em sua propositura, visto que ainda sofreria com forte influência de interesses particulares das camadas políticas, militares e religiosas representadas em seus discursos ideológicos. No que diz respeito à separação entre Estado e Religião, enquanto dispositivo jurídico passivo de interpretação e refletido pelas influências dos agentes envolvidos, embora

o congresso tenha sido eleito e representativo, o Estado exerceu influência em sua construção, que visava à liberdade religiosa sob o paradigma laicista tal qual adotado pela França, como já discutido anteriormente.

Nesse sentido, embora apesar da busca pelo paradigma da neutralidade, na prática, as religiões acatólicas sofreram perseguições. Assim, apesar do processo de laicização no Brasil representar uma separação entre a Igreja e o Estado, dando o pontapé para o processo de secularização qual descreve Leite (2011). Ainda acrescentamos que se mantém o sentimento religioso proclamado na Carta Magna: “em nome da santíssima Trindade”¹⁸ (1824); “pondo a nossa confiança em Deus” (1934)¹⁹; “sob a proteção de Deus (1946)”²⁰.

Diante do exposto até o momento o que podemos perceber é que a Primeira República não pode ser compreendida como um período caracterizado por um paradigma laicista, se consideramos que sua construção sofreu influência direta proveniente da relação política entre Igreja e Estado. Logo, o que de fato ocorreu à época foi a adoção de uma laicidade sob o paradigma de laicidade dos Estados Unidos, onde adotava-se o modelo de colaboração mútua a partir da cooperação entre estado e religião. (LEITE, 2011).

O advento da República, possibilitou um cenário privilegiado para religião, cabe ressaltar que os beneficiou coexistiam para além da Igreja Católica, pois outras denominações obtiveram ganhos com a República, a exemplo das Igrejas Protestantes, que visualizaram neste evento o meio para se organizarem e se destacarem na disputa dentro de um campo religioso tão diversificado, ou seja o laicidade adotada era inclinada ao reconhecimento. (GIUMBELLI, 2008; SANTOS, 2010; LEITE, 2011).

Para Santos (2010), ao visualizar uma instabilidade no processo de adoção do paradigma republicano de laicidade precocemente moldado por disputas ideológica, econômica e política, “os protestantes aproveitaram os espaços deixados pelo fim do culto oficial acentuando as ações evangelizadoras da população, ampliando suas instituições como escolas, seminários, hospitais, sociedades bíblicas, editoras e publicações” (SANTOS, 2010, p. 109). Deste modo, os protestantes se organizaram de maneira semelhante aos católicos, porém, para o autor, com um diferencial pautado na classe econômica mais baixa, pois

¹⁸ Preâmbulo da Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824.

¹⁹ Preâmbulo da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 18 de dezembro de 1935.

²⁰ Preâmbulo da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 19 de setembro de 1946, preâmbulo da Constituição do Brasil de 24 de janeiro de 1967 e preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988.

ofertavam serviços a preços baixos, assim cooptando um público não abrangido pela Igreja Católica, atrelado a um discurso religioso pautado no discurso de conversão e discurso do encontro com um sagrado diferente das outras religiões, dentre elas, as religiões de matriz africana e indígenas.

Visando dar manutenção à sua presença ativa no Espaço Público, no período de desenvolvimento do Estado Novo, a Igreja, reivindicou espaço no Espaço Público, o que por sua vez no decorrer do Governo de Getúlio Vargas (1930 a 1945), a Igreja através da boa relação com o Estado, alcançou avanços significativos, os quais os autores apontam como o status de religião “quase oficial” (MARIANO, 2001, p. 145). Nesse período ocorre uma aproximação política entre Igreja Católica e estado resultando no Ensino Religioso facultativo, porém confessional. (ORO, 2011; GIUMBELLI, 2008; GIUMBELLI; CARNEIRO, 2006)

Apesar da realidade privilegiada da Igreja Católica e das Igrejas evangélicas, também se encontravam presentes no campo religioso as religiões espíritas e afro-brasileiras. Segundo Oro (2011), a realidade imposta a estas religiões era contrária a que se tinha para com o clero católico e evangélico. Assim Estado Novo representou um político de repressão em diversos estados e Sergipe não se encontra fora desse campo religioso e de perseguição aos cultos afro.

Para além da perseguição religiosa, para Oro (2011) em acordo Correa (1998), este período representou uma fase de repressão cunhada em políticas diversas de preconceito e opressão tanto religiosa como étnica, a exemplo o movimento sanitarista, através de uma prática balizada em ideologias de superioridade branca (DANTAS, 1982).

Para Oliveira (2014), apesar do baixo quantitativo de registros documentais que remontam a memória e história acerca da perseguição do candomblé em Sergipe, isso não quer dizer que não ocorreram perseguições aos cultos de matrizes africanas, mas que apenas não foi feito o registro. Contudo, para o autor, é na oralidade que se encontram registros importantes que contam que houve em Sergipe notória perseguição. Todavia, em Sergipe vai ocorrer uma peculiaridade temporal, enquanto que em outros estados as perseguições policiais começam a sofrer redução em meados da década de 1940, em Sergipe tais eventos passam a tomar maior proporção sob o comando de Tenente Augusto Maynard em seu segundo mandato.

Dentre as estratégias de perseguição o pelotão de cavalaria fora transformado em esquadrão a partir do Decreto de Lei nº10/264 que objetivava a garantia da ordem pública. Para os autores, a perseguição não ocorreu estritamente por uma questão religiosa, mas

também política, visto que neste período ocorria repressão às reivindicações das classes trabalhadoras, o que por sua vez era majoritariamente composta por negros e adeptos das Religiões de Matriz Africana. (AGUIAR, 2002; OLIVEIRA, 2014; MANDARINO, 2007).

Concomitantemente ao período de privilégios para com a Igreja Católica, desenvolvia-se o processo de fomentação do preconceito étnico-racial em relação aos negros e adeptos das Religiões de Matriz Africana, dentre os agentes que contribuíram para tanto, estão às classes médicas, adeptos da teoria da eugenia, jornalistas e academia, que a partir de estudos antropológicos categorizam a partir de olhares eurocêntricos e etnocêntricos. Atrelada a estas práticas, a Igreja Católica condenou por décadas as práticas religiosas não-cristãs, com aponta autores (ORO, 2011; ROSA JÚNIOR, 2018²¹; CORREA, 1998) nesse sentido Silva (2007) assevera que dentre elas as afro-brasileiras.

foram perseguidas pela Igreja Católica ao longo de quatro séculos, pelo Estado republicano, sobretudo na primeira metade do século XX, quando este se valeu de órgãos de repressão policial e de serviços de controle social e higiene mental, e, finalmente, pelas elites sociais num misto de desprezo e fascínio pelo exotismo que sempre esteve associado às manifestações culturais dos africanos e seus descendentes no Brasil (SILVA, 2007, p. 23-27).

Levando-se em consideração os aspectos referentes aos conceitos de secularização e pluralismo, a partir dos autores supracitados, o processo de secularização no Brasil possui uma peculiaridade, ao passo em que desenvolve uma separação entre Estado e Igreja, manteve também uma aproximação simbólica com entidades religiosas de cunho principalmente cristão, católicas e evangélicas.

Logo, o Brasil é um país marcado pela pluralidade religiosa, o que apresenta desdobramentos políticos amplos e complexos. Segundo Bourdieu (2014) O Campo Político pode ser compreendido como um metacampo, como espaço de interações e lutas entre campos autônomos que objetivam sua legitimação em detrimento do *outro* a partir de seus agentes sociais, visando poder ao campo, ou seja, o capital. Para Rosa Júnior (2018), o candomblé faz parte deste campo lutando por um capital social. Porém, para o autor, neste campo de disputas, o candomblé possui uma posição desfavorável por conta de valores que lhe são caracterizados ou pela baixa representatividade, baixa expressão numérica, preconceito racial e religioso. De acordo com Rosa Júnior (2018) e Giumbelli e Scola (2016) um dos fatores que garante sobrevivência dos cultos de matriz afro na disputa no campo do poder é seu capital

²¹Babalorixá e Mestre em Ciências da Religião - PPGCIR - Universidade Federal de Sergipe.

cultural simbólico, como por exemplo, culinária, suas fontes inesgotáveis de saberes ancestrais, indumentária, danças e gestualidades.

Apesar da laicidade já ser uma realidade jurídica desde a segunda constituição (1891), as alianças estabelecidas entre lideranças dos cultos afro-brasileiro e pessoas influentes nas diversas camadas sociais, políticas, acadêmica, como órgãos de repressão e o sincretismo, ao longo de sua existência enquanto estratégia possibilitou a manutenção e resistência diante das disputas dentro do campo religioso brasileiro (OLIVEIRA, 2014; ROSA JÚNIOR, 2018).

Sobre o sincretismo enquanto artifício ludibrioso, as Religiões Afro-brasileiras utilizavam de imagens católicas para ocultar o sentido do culto, onde de fato cultuavam-se os orixás. Esse sincretismo contribuiu, naquele dado momento, para a sobrevivência dos cultos de matrizes africanas até a década de 1980. Rosa Júnior (2018) ressalta que tal estratégia acabou por se tornar um fenômeno cultural que se perpetua até os tempos atuais, como é o caso das irmandades e as festas sincréticas, tradições que para o autor não possuem mais sentido de manutenção, visto que o estado possui dispositivos que garantem a diversidade e a liberdade de culto.

Assim, neste sentido o ano de 1988 representou um marco importante, pois afirma-se da constituição que o Brasil é um país laico, conforme seu Capítulo I do Art. 5º, em seu Parágrafo VI, que diz ser "inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei a proteção dos locais de culto e suas liturgias" (BRASIL, 1988). Contudo, apesar da garantia de inviolabilidade de crença, os cultos de Matrizes Africanas e Afro-brasileira continuaram a serem perseguidas (ROSA JÚNIOR, 2018). Para o autor,

De fato, a perseguição não cessou, apenas mudou de jeito, de forma; o candomblé continua a ser perseguido e atacado por pentecostais de nova geração e o Estado encontrou brechas legais para coibir as festas de candomblé através de leis municipais que regulamentam a ordem e o sossego, como já dissemos. Um discurso de ódio vem sendo formado por religiosos e bancadas evangélicas e vem fortalecendo-se por todo país, marcando território, construindo leis que direta ou indiretamente afetarão as práticas do candomblé, a exemplo das leis de preservação do meio ambiente e proteção a animais (ROSA JÚNIOR, p 2018, p. 38)

No entanto, apesar da Constituição Federal do Brasil de 1988 representar um marco legal com relação a laicidade, historicamente a Igreja Católica, como já dito, gozava de privilégios, e dentre estes o poder simbólico de definir quais eram ou não religião, o que perdurou até o século XX, assim apesar dos cultos afro-brasileiros terem a garantia a liberdade de crença e culto, os mesmos não tinham tal reconhecimento enquanto religião, o que

sempre lhe colocava às margens. Como marco legal os povos de terreiro e entidades civis buscaram forças para lutar por políticas de afirmação e reparação. Neste contexto ressalta-se a importância de Abdias Nascimento, como deputado federal, no processo de formulação da constituição de 1988. (AGUIAR, 2012; OLIVEIRA, 2014; ROSA JÚNIOR, 2018).

Diante do campo religioso e suas disputas, o candomblé precisava ser compreendido enquanto religião a fim de dirimir o processo histórico de preconceito que lhe caracteriza enquanto feitiçaria entre outros termos discriminatórios. Contudo, Rosa Júnior (2018) discorda da definição de religião posto por outros autores, pois o significado de religião a exemplo da definição que “deriva de *religare* - ligar (amarrar), e ligar de novo, ligar de volta” (HOCK, 2010, p.18), entretanto para Rosa Júnior (2018)

Essa definição nada tem a ver com a cosmovisão do candomblé, que pelo simples fato de os seres humanos possuírem um *iporí* (partícula divina), já estão ligados aos Deuses e, por possuírem *ará* (corpo físico), estão ligados a um ancestral. O ser humano é resultado da vontade dos deuses e da carga ancestral marcada no corpo na figura *egungun* (ancestral), que através da linhagem e da cultura permanece vivo na família. Dessa forma, no candomblé não há um religar no sentido moral e sim um despertar, acordar ancestral (ROSA JÚNIOR, 2018, p.41).

Logo, Rosa Júnior (2018), Giumbelli e Scola (2016) atribuem esse não reconhecimento a reflexos de pesquisas antropológicas que classificavam as religiões de matrizes africanas como religião primitiva a partir de olhar eurocêntrico e etnocêntrico, baseado na teoria evolucionista de Durkheim e Spencer. Sendo criticada por autores como Carneiro, “a teoria de inferioridade da raça negra e dos demais povos de cor, que infelizmente conseguiu arrastar talentos legítimos como Nina Rodrigues” (CARNEIRO, 1936, p. 16).

Em *Os Nagôs e a Morte*, Juana Elbein dos Santos (2002, p.18) aponta enquanto um problema metodológico de pesquisa a cultos afro-brasileira o modo com o pesquisador se relaciona com seu objeto e como adquirem o conhecimento sobre estes, se “desde dentro” ou “desde fora”, e como isso reflete em dois problemas: “1) como ver e 2) como interpretar.” Assim, para Santos (2002)

O etnólogo, com raras exceções, não tem desenvolvimento iniciático, não convive suficientemente com o grupo, suas observações são, na maioria das vezes, efetuadas “desde fora”, vistas através de seu próprio quadro de referências; raramente ele fala a língua de seus pesquisados e frequentemente recebe informações por intermédio de tradutores que, por sua vez conhecem mal a língua do etnólogo. A observação parcial, a pouca convivência, não lhe permite distinguir os fatos acidentais ou excepcionais, nem distinguir os ciclos ou sequências, nem as relações entre objetos dispersos ou ritos aparentemente diacrônicos. Mesmo a utilização de uma terminologia vinda de sua própria área cultural ou profissional o levam, as vezes, a deformar o material observado (a celebre interpretação dos fenômenos de possessão em crise de epilepsia, para citar apenas um exemplo). Isso leva a descrição

fragmentaria – ou mesmo totalmente deturpadas, obscuras – que podem induzir a graves erros àqueles que utilizam esse material como base de construções teóricas. (SANTOS, 2002, p. 18)

Conforme Santos (2002, p.18) aponta o prejuízo que pesquisas sob a perspectiva externa “desde fora” do etnólogo, de modo superficial, pautada em referenciais e categorias de análise que sua área de conhecimento pode trazer tanto ao campo acadêmico, quanto ao campo religioso, ao influenciar a construção teórica de categorias de análise de modo distorcido da realidade e da vivência das Religiões de Matriz africana.

Neste sentido, o currículo escolar não está fora do alcance das tensões inerentes as questões étnico-raciais e ao Campo Religioso ambas parte do escopo do racismo estrutural, pois Brasil apesar das legislações voltadas ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apresentarem um avanço, os adeptos das religiões afro-brasileiros são estigmatizados nos espaços públicos, neste estudo apontamos os reflexos, principalmente nos espaços escolares que tem uma construção histórica e curricular pautada em perspectiva monocultural, um currículo construído historicamente sob perspectivas das denominações religiosas privilegiadas, como católicas e evangélicas, nas relações com o estado e a presença do discurso religioso nos espaços públicos de decisão.

3.7 ENSINO RELIGIOSO: ENTRE A CONFSSIONALIDADE E A LAICIDADE

Apesar das políticas públicas de reparação e equiparação étnico-raciais serem uma realidade pouco implementada, na verdade este é um dado imensurável considerando que não há adoção de fiscalização em relação a sua implementação nos Espaços Públicos e Privados de educação. Contudo, no tocante ao Ensino Religioso e as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, a produção é insipiente, percebida a partir do estado da arte sobre Ensino Religioso e questões étnico-raciais

A amostragem foi realizada a partir do catálogo de teses e dissertações da CAPES/MEC e o RIUFS, por ser um banco de produções próximo ao programa de pós-graduação a qual este estudo é vinculado. A partir dos dados é perceptível a disparidade em relação às publicações que deveriam versar sobre História e Cultura Afro, Lei nº 10.639/03 e o Ensino Religioso.

Quadro 4 - Produção de Teses e Dissertações sobre o tema em Educação

GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS - ÁREA DE CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO PROGRAMA: EDUCAÇÃO								
ANOS	EDUCAÇÃO E RELIGIÃO		ENSINO RELIGIOSO		ENSINO RELIGIOSO E CULTURA AFRO		EDUCAÇÃO, RELIGIÕES E CULTURA AFRO	
	DISSERTAÇÃO	TESES	DISSERTAÇÃO	TESES	DISSERTAÇÃO	TESES	DISSERTAÇÃO	TESES
2013	7	4	5	3	0	0	0	4
2014	5	9	4	0	0	0	0	0
2015	4	4	1	2	0	0	2	0
2016	15	6	6	3	1	0	1	4
2017	11	4	2	0	1	0	10	0
2018	10	3	1	0	1	0	0	0
TOTAL DE PUBLICAÇÕES: 133								

Fonte: CAPES: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo/>; RIUFS: <https://ri.ufs.br/>

Quadro 5 - Produção de Teses e Dissertações sobre o tema em Programa de Teologia/Ciência da Religião/Ciências da Religião/ Ciências das Religiões

GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS - ÁREA DE CONHECIMENTO: TEOLOGIA PROGRAMA: TEOLOGIA/CIÊNCIA DA RELIGIÃO/CIÊNCIAS DA RELIGIÃO/CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES								
ANOS	EDUCAÇÃO E RELIGIÃO		ENSINO RELIGIOSO		ENSINO RELIGIOSO E CULTURA AFRO		EDUCAÇÃO, RELIGIÕES E CULTURA AFRO	
	DISSERTAÇÃO	TESES	DISSERTAÇÃO	TESES	DISSERTAÇÃO	TESES	DISSERTAÇÃO	TESES
2013	6	0	7	1	0	0	2	0
2014	6	1	13	0	0	0	0	0
2015	4	5	9	1	0	0	3	0
2016	1	1	1	2	1	0	0	0
2017	4	2	2	0	0	0	0	0
2018	2	1	1	2	0	0	0	0
TOTAL DE PUBLICAÇÕES: 78								

Fonte: CAPES: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo/>; RIUFS: <https://ri.ufs.br/>

Para fins metodológicos de catalogação, filtragem e análise, este estudo utilizou-se de 4 categorias classificatórias: *Educação e Religião*, composta por publicações que versam sobre educação e religião, contundo não tem por objeto de pesquisa, formal e informal, o Ensino Religioso como área de conhecimento; *Ensino Religioso*, contempla estudos que trazem em sua proposta discutir o Ensino Religioso como área de conhecimento; no *Ensino Religioso e Cultura Afro*, foram consideradas produções que versam sobre o Ensino Religioso enquanto objeto formal e informal, história/cultura africana e afro-brasileira; por fim, na *Educação, Religiões e Cultura Afro* foram inseridas as produções que tratam de questões educacionais, todavia o Ensino Religioso não está presente em seus objetos formais e informais.

Os dados aferidos por amostragem junto aos indexadores de teses e dissertações CAPES e RiUFS, apresentam um cenário desigual quanto ao tema Ensino Religioso e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no que diz respeito ao número de produções

acadêmicas que versam sobre o assunto. A análise dos quadros acima nos permite visualizar questões importantes ao estudo, que reforçam não apenas a realidade, mas também a necessidade de se discutir no campo acadêmico o Ensino Religioso face a diversidade étnico-religiosa no Espaço Público escolar, e seus impactos em um país de formação plural, tanto na etnicidade quanto no Campo Religioso.

O primeiro ponto observado nos dados da amostragem acima consiste no número superior de produções acadêmicas sobre o tema pelos programas de pós-graduação em Educação, com um total de 133, em relação aos programas Teologia, Ciência da Religião, Ciências da Religião e Ciências das Religiões, com um número de 78, neste sentido podemos perceber um maior interesse por parte dos programas em Educação em abordar e discutir a presença do Ensino Religioso e a influência da religião no Espaço Público.

Contudo, ambas apresentam uma questão em comum, e de extrema importância a este estudo ao apontarem um número muito baixo de produções voltadas ao Ensino Religioso, às questões étnico-raciais e ao cumprimento da transversalidade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena no Espaço Público, preconizado pelas Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, também não foram encontradas produções que abordassem a educação em comunidades quilombolas, e muito menos sobre Ensino Religioso, Religiosidade e Ancestralidade, tal qual está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Quilombola (CNE/CEB Nº 8/2012).

Não obstante à realidade são os bancos de periódicos CAPES, Scielo²² e REDIB²³, estes demonstram significativa disparidade na produção entres os programas de Educação e da(s) Ciência(s) da(as) Religião(ões) e Teologia, que apesar do amplo número de obras encontradas que se relacionam ao tema, apenas um quantitativo menor confluuiu de forma significativa, principalmente em relação às questões pertinentes citadas, que apesar de não ser uma das palavras-chave utilizadas, foi um dos critérios de inclusão e exclusão no processo de triagem. Percebe-se que no âmbito nacional e local há um baixo número de publicações confluentes com a temática História, Cultura e Religião Afro e Ensino Religioso, o qual vemos no quadro abaixo:

²² A Scientific Electronic Library Online

²³ Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

Quadro 6 - Produção de Artigos sobre o tema em Periódicos

ANOS	EDUCAÇÃO E RELIGIÃO	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO E CULTURA AFRO	EDUCAÇÃO, RELIGIÕES E CULTURA AFRO
2013	6	20	0	3
2014	11	29	3	0
2015	9	34	0	0
2016	15	24	1	2
2017	7	16	2	1
2018	14	34	0	0
TOTAL DE PUBLICAÇÕES: 231				

Fonte: CAPES: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>; Scielo <http://www.scielo.org/e> REDIB <https://redib.org/?lng=pt> acesso em 11 de abril de 2018

A baixa produção de pesquisa sobre a temática Ensino Religioso e pluralismo e a Lei nº 10.639/03 causam espanto, devido à invisibilidade das políticas de promoção étnico-raciais no Campo Educacional, este estudo chama atenção para necessidade destas discussões sobre Ensino Religioso e a Lei nº 10.639/03 no Programa de Ciências da Religião, visto que o programa, apesar de possuir em seu histórico a conclusão de turmas, ainda coloca à margem as discussões que versam sobre Ensino Religioso e Religiões de Matrizes Africanas, situação percebida pela ausência de ofertas de disciplinas, bem como de linhas de pesquisa com foco centrado nas questões afro-brasileiras, reflexo disto é a baixa produção de pesquisas voltadas às Religiões Afro-Brasileiras, principalmente a influência e os impactos no Ensino Religioso.

Tal situação tem reflexo nas disputas de Campo Religioso e escolar, assim o processo político educacional no Brasil é constituído em meio a desigualdade, onde as instituições religiosas católica, protestantes e evangélicas gozaram de privilégios, como já discutido anteriormente, em detrimento da cultura afro-brasileira, cabendo assim ao povo negro e das Religiões de Matrizes Africanas a luta por Políticas Públicas de Promoção de Reparação e Igualdade Étnico-Racial nos diversos campos que estruturam a sociedade. Segundo Jaccoud (*et al.*, 2009) é a partir deste cenário de luta por reconhecimento étnico racial e religioso nos diversos campos da sociedade, que na década de 1960 no Brasil os movimentos de autoafirmação dos agentes sociais tornaram-se perceptíveis, influenciados por movimentos da Europa e Estados Unidos, e emergem as lutas por igualdade e reparação étnico racial.

Nesse movimento de luta que no campo político-institucional, Abdias Nascimento teve papel importante no combate à desigualdade racial no Brasil, sendo o primeiro a propor políticas de reparação étnico-raciais, sendo também destaque por sua contribuição no texto da Constituição no que tange à luta por igualdade e reparação do negro, povos quilombolas e de

comunidades tradicionais, tornando-os assim sujeitos de ações e políticas futuras (AGUIAR, 2012; ROSA JÚNIOR, 2018).

No tocante a este estudo cabe destacar enquanto avanço a criação pela Lei ° 7.668 da Fundação Cultural Zumbi dos Palmares, em 22 de agosto de 1988, órgão que atua na proteção do patrimônio material e imaterial afro-brasileiro, além de gerenciar os processos de certificação quilombola, de modo a defender sua dignidade e seus elementos culturais. A Fundação nasce enquanto resultado das pressões dos movimentos negros.

Retomando, no entanto, é em 2001 a partir da Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ou Conferência de Durban, que o Brasil, ao tornar-se signatário, assumiu o compromisso efetivo de implementar políticas étnico-raciais, comprometendo-se a

Reconhecemos a necessidade de se adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, lingüísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando todos em igualdade de condições (UNFPA, 2001, p. 33).

Em 2003 o Brasil dá mais um importante passo em direção à promoção das ações afirmativas, como forma de busca pela igualdade e reparação étnico-racial, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR (JACCOUD *et al.*, 2009; ROSA JÚNIOR, 2018). Com status de Ministério, tinha por finalidade formular e coordenar as políticas voltadas à promoção e garantia da igualdade racial e o combate ao racismo através de articulação interministerial. Deve-se salientar que o Estado não restringiu as políticas a este órgão, a escolha do mesmo se dá por sua especificidade com relação à Educação Quilombola, o que será discutido adiante no desenvolvimento desta pesquisa.

Ainda sobre a luta pela equidade étnico-racial, em 2010 é aprovado o Estatuto da Igualdade Racial, tendo como objetivo central “o combate à discriminação racial e às desigualdades” (BRASIL, 2010). Para Giumbelli e Scola (2016), a peça legal traz em sua redação um conjunto de outras discussões fundamentais para as questões étnico-raciais, que remetem à Carta Cidadã de 1988, como valores religiosos e culturais. Para Rosa Júnior (2018), os sacerdotes reconheceram o estatuto como um marco legitimador para os “cultos aos orixás e ancestrais brasileiros e africanos” (ROSA JÚNIOR, 2018, p.40) a partir do

reconhecimento enquanto religião, pois o mesmo assegura a preservação de costumes e crenças das comunidades tradicionais.

No campo educacional, a adoção do regime de laicidade flexível ou de reconhecimento e do pluralismo no estado brasileiro resultou em inúmeras discussões e adoção de políticas educacionais com relação ao Ensino Religioso no Espaço Público (PORTIER, 2011; GIUMBELLI, 2008). Os debates acerca do tema têm sua gênese com a Constituição Federal de 1891, com a retirada do Ensino Religioso, posteriormente na Constituinte de 1934, onde o Ensino Religioso é reintegrado ao currículo escolar, sendo este catequético devido aos acordos políticos entre a Igreja e o então Presidente Getúlio Vargas.

Em 1946, com o fim do Estado Novo, o Ensino Religioso permanece como componente da matriz curricular, porém devendo ser ministrado por leigos. Já em 1961, com a LDB, emergem as primeiras legislações complementares e norteadoras do Ensino Religioso, onde a matrícula seria facultativa. Posteriormente em 1971, pouco se altera no que diz respeito à religião, sendo apenas alterado no tocante ao ônus aos cofres públicos. (JUNQUEIRA, CORRÊA; HOLANDA, 2007; CUNHA; FERNANDES, 2012; RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015; VALENTE, 2018; CAETANO; OLIVEIRA, 2006).

A nova LDB da década de 1990 foi um marco histórico no que diz respeito ao Ensino Religioso no Espaço Público, enquanto disciplina escolar e área de conhecimento. Neste contexto, o Ensino Religioso surge a partir da ótica da oferta de educação de qualidade fundamentada nos princípios de igualdade e balizada pela compreensão de uma sociedade laica e pluralista. Diante deste pensamento, a redação da LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 afirma que

Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa [...] I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno [...] II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Posteriormente em 1997, a Lei passa por uma atualização em alguns artigos, dentre estes o art. 33 em sua íntegra, a partir da Lei 9.475, de 22 de julho de 1997, com a consequente redação (BRASIL, 1996, p. 23):

Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1997, n.p).

Apesar do reconhecimento do Ensino Religioso enquanto disciplina escolar, historicamente ao longo da sua trajetória enquanto ciência, o Ensino Religioso careceu de uma epistemologia. A ausência desta epistemologia conduzia o Ensino Religioso a uma prática reprodutiva de tradições religiosas específicas no currículo. Para Passos, J. D. (2007, p. 19) “a questão do ER é ampla e complexa, envolve demolições e construções de natureza política, cultural, eclesial e teórica”, por exemplo, a atual Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI 4439, que representa um retrocesso ao Ensino Religioso no Brasil ao aprovar o modelo de ensino confessional em um país de formação plural, indo de encontro, por exemplo, à Constituição Federal em seu artigo Art. 210 e a Lei nº 9.475/97, que dispõem sobre o Ensino Religioso, pois ambos não contemplam a presença dos agentes e dos discursos religiosos no ambiente escolar.

Outro contraponto à ADI 4439 é a Lei nº 10.639/03 que institui em caráter obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola, visa à garantia do resgate e promoção das questões históricas e culturais dos negros, logo a adoção de um ensino confessional contribui para o reforço do discurso religioso no Espaço Público, que historicamente adota o proselitismo como estratégia catequética que promove a invisibilidade das demais denominações religiosas e causa tensões no espaço escolar, o que produz um grande retrocesso no que tange à promoção da igualdade étnico-cultural e religiosa em um país que afirma-se plural.

A Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.439 de 08 de fevereiro de 2010 que foi requerida pela Procuradoria Geral da República - PGR, teve por foco o questionamento em relação ao modelo de Ensino Religioso adotado enquanto paradigma nas escolas públicas, ao passo que solicitava uma interpretação do STF acerca do modelo, à luz do que preconiza a Constituição Federal e a Lei nº 9.475/97 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB em seu artigo 33, bem como solicitava a inconstitucionalidade do artigo 11 expresso no Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010, que firma o acordo entre a Santa Sé e o Governo Brasileiro, referente ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. A PGR aponta como inconstitucional o artigo 11 do acordo, visto que ele fere a Constituição Federal de 1988 ao adotar a seguinte redação:

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação. (BRASIL, 2011, n.p.)

Contudo, a Constituição Federal do Brasil, prevê uma perspectiva contrária, visto que preconiza a laicidade como paradigma acerca da relação entre Estado e Religião:

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;
(BRASIL, 1988, p. 9)

Para a PGR, o artigo 11 do acordo, referente ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, abre precedente para a presença do religioso no Espaço Público escolar a partir do Ensino Religioso confessional, que por sua vez fere a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996, ao apresentar e enfatizar o ensino católico e outras confissões, em via contrária a LDB de 1996, que preconiza o Ensino Religioso pautado em princípios constitucionais de laicidade e neutralidade ao instituir como modelo o Ensino Religioso não confessional e de matrícula facultativa.

Apesar dos esforços da PGR, em 27 de setembro de 2017 o Supremo Tribunal Federal – STF declarou improcedente a ADI 4439 requerida pela Procuradoria Geral da República – PGR que questionava o modelo de Ensino Religioso nas escolas públicas. Em 14 de agosto de 2018, com o trânsito em julgado da ação, abriu-se assim um precedente proselitista ao entender por 6 votos a 5 que Ensino Religioso no Espaço Público pode adotar paradigmas confessionais. Cabe destacar que no decorrer do processo, mediante dispositivo legal *amicus curiae*²⁴, a Igreja Católica se fez presente através de CNBB e suas associações e organizações.

Nesse sentido, diante da permissibilidade do ensino confessional no Espaço Público na contramão do pluralismo religioso e da Lei nº 10.639/03, enquanto ação afirmativa étnico-racial preconizam, esta decisão infere diretamente Escola Municipal Prefeito Jose Monteiro Sobral, na Comunidade Mussuca que é objeto deste estudo por sua característica tradicional como comunidade quilombola, que emerge enquanto espaço de luta e resistência, “no período de transição do Brasil Colônia para o Brasil Império” (MIRANDA, 2018, p.01), tendo seu “reconhecimento como afrodescendentes, ligados aos negros escravizados na região do vale do Cotinguiba. A memória coletiva funciona como um acionamento desta ligação com o passado e se faz elaborar narrativas sobre esta descendência.” (BOMFIM, 2006, p. 05) Tais

²⁴ *Amicus Curiae* é termo de origem latina que diz respeito a uma pessoa, entidade ou órgão com profundo interesse em uma questão jurídica levada à discussão junto ao Poder Judiciário. Originalmente, o *amicus* é o amigo da corte e não das partes, uma vez que se insere no processo como um terceiro que não os litigantes iniciais, movido por um interesse maior que o das partes envolvidas inicialmente no processo (SOUZA, 2011, p. 55)

acionamentos são refletidos em suas manifestações culturais e religiosas, transmitidas por gerações como forma de manutenção da identidade local.

Atualmente, o Ensino Religioso na cidade de Laranjeiras, a partir do levantamento documental feito nesta pesquisa, apresenta um modelo de caráter proselitista e confessional, agravado pela ausência de uma discussão em relação ao Ensino Religioso enquanto área de conhecimento e disciplina escolar, bem como, pela ausência de uma legislação específica referente a questões político-pedagógicas e curriculares da rede de ensino. Na *Organização Curricular Referencial para as Escolas da Rede Municipal de Ensino*, documento que delinea a grade curricular do Município, o Ensino Religioso é apresentado como disciplina escolar de caráter obrigatório, com horário específico e secundária enquanto área de conhecimento compondo a Base Comum, com a nomenclatura Religiosidades. Outro ponto percebido é a ausência do Conselho de Ensino Religioso. Com relação à aplicabilidade da Lei nº 11.645/08, o município possui a Resolução CONMEL nº 33, de 21 de setembro de 2011, que dispõe sobre as diretrizes para a inserção do Ensino de Cultura Afro e Indígena nas escolas da Rede Municipal, o documento delibera sobre os micro e macro conteúdos, na promoção de parcerias e formação continuada. E, por fim, sobre a função do CONMEL como órgão fiscalizador das ações. (Ver anexo IIa e IIb)

Apesar do contexto étnico negro ser um traço predominante na formação da comunidade quilombola, o povoado apresenta significativo pluralismo no tocante à religiosidade. Segundo Miranda (2018, p.11), “a religião Católica é o principal credo no povoado, apesar disso, a religião de origem afro-brasileiras mostra-se significante”, ou seja, a comunidade apresenta traços na esfera pública de pluralismo religioso e étnico. Sendo assim, se faz necessária a elaboração e aplicação do Ensino Religioso não confessional e pluralista na comunidade, em relação à Lei nº 10.639/03, em confluência com os parâmetros de ensino da Educação Quilombola. O Ensino religioso no Espaço Público deve apresentar-se enquanto espaço de ressignificação, bem como assumir uma interlocução acerca das questões étnico-religiosas e culturais.

Todavia, diante dos expostos, percebe-se que o paradigma de secularização quanto ao instrumento de separação da Igreja do Estado, precisa ser amplamente discutido e revisado diante das inúmeras intercorrências dessa relação no campo político, educacional e ideológico. Com relação à educação, Freire (2001) faz um alerta ao que se pensa sobre um ensino democrático, mas que ratifica desigualdades:

o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa.” (FREIRE, 2001, p. 14)

Neste sentido, a inserção do Ensino Religioso respaldado no princípio de igualdade, a partir da Lei nº 10.639/03, possibilita a adoção de práticas que conduzem ao reconhecimento do conceito de igualdade étnico-racial e religiosa e contempla efetivamente os ditames da laicidade em seu sentido amplo. Sobre os enfoques deste ensino é que o trabalho se pautará nos próximos tópicos (FREIRE, 2001). Por fim, nos dias atuais, embora laico e secularizado, o sentimento religioso que compõe o tecido social brasileiro é evidenciado no reconhecimento de feriados santos e na presença de símbolos religiosos em espaços públicos.

4 O ENSINO QUILOMBOLA E A ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO JOSÉ MONTEIRO SOBRAL

Nesta quarta seção são abordados os conceitos e respectivos teóricos, Pluralismo, Berger (2017); Espaço Público, Habermas (2003a, 2003b) Campo Religioso, Bourdieu (2014) e Laicidade, Portier (2011), logo discutiu-se como o discurso religioso privado e confessional tem adentrado o Espaço Público escolar, sendo historicamente mediado por disputas nos campos político, religioso e educacional, principalmente ao Ensino Religioso em um Estado Laico não confessional e os embates em relação a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tais contendas propiciam bases para análise do Ensino Religioso na Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral diante do pluralismo étnico-racial e cultural da Comunidade Quilombola da Mussuca, objeto deste estudo.

FIGURA 1 - ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO JOSÉ MONTEIRO SOBRAL



Fonte: Acervo do autor

Diante deste contexto, e para uma melhor compreensão do Ensino Religioso enquanto área de conhecimento, bem como suas tensões em uma comunidade quilombola, se faz necessário abordar questões como educação quilombola e suas especificidades políticas de reparação e equidade aos povos tradicionais, como o Campo Religioso plural da comunidade coloca seus reflexos no Campo Educacional, em especial como o discurso religioso adentra o Espaço Público da escola e como interferirá no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao ensino religioso face às Religiões de Matriz Africana e Afro-Brasileira, enquanto conteúdo inerente ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana, preconizado pela Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012b), que preconizam a adoção de um currículo pautado na promoção e manutenção da identidade negra e da religiosidade, “respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais” (BRASIL, 2012b, p.5).

4.1 QUILOMBO: UM CONCEITO RESSIGNIFICADO

O conceito de comunidade quilombola é um tema amplamente debatido nas diversas áreas de pesquisa, na educação não seria exceção, tendo em vista que esta tem um papel importante na manutenção e ressignificação da educação para as relações étnico-raciais, a exemplo da importância acerca da discussão sobre o conceito foi a elaboração das Diretrizes e Bases da Educação Quilombola.

Uma etimologia da palavra desenvolvida por Munanga (1996) descreve a palavra quilombo como uma corruptela da palavra *kilombo* de origem dos povos *bantus*. Segundo o autor, tanto a presença como seu significado têm relação com o processo do tráfico negreiro advindo dos territórios da Angola e Zaire, de povos com os luanda, mbundu, kongo, dentre outros. Para Munanga (1996) o conceito de Quilombo está relacionado a uma compreensão de instituição formada por homens, aberto a todos, isso no continente africano. Com o processo diaspórico negro, o conceito brasileiro de quilombo surge em um tempo e espaço diferentes, como forma de insurreição às políticas opressoras e violentas do período escravocrata, ou seja, como sinônimo de resistência.

Para Passos, F. J. (2014), as comunidades tradicionais como quilombolas, indígenas, e ciganos, dentre outros, desde o período colonial viveram sob a forte política de desestruturação e negação do reconhecimento de posse e pertencimento, a partir de estereótipos ocidentalizados que refletiam o imaginário social de um povo marginalizado, o *outro*. Segundo o autor, essa política de negação refletiu no descompasso ante à modernização, o que levava muitas comunidades à situação de vulnerabilidade, dentre elas, a ausência de posse das terras.

Diante desse processo de intervenção e abalo da estrutura cultural e identitária o isolamento é uma política defensiva da comunidade em relação ao externo, ou seja, busca-se a partir desta prática evitar um processo de desestruturação de sua perspectiva monocultural e identitária (PASSOS, F. J., 2014). Neste sentido, a Comunidade Quilombola Mussuca, em via contrária, devido a sua delimitação geográfica, não foi um espaço de resistência monocultural

quanto ao Campo Religioso e cultural, tendo em vista a presença plural de religiões na comunidade.

Para autores como Gomes e Rodrigues (2018) e Passos, F. J. (2014), a articulação dos movimentos negros resultou em um dos primeiros avanços quanto à mudança de paradigma no que tange à relação política e institucional entre Estado e comunidades quilombolas. Esta mobilização reverberou na constituinte de 1988, especificamente no Artigo 68, representando uma legitimidade de posse das terras pelos remanescentes quilombolas, onde: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, Art. 68, Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, p. 20).

Todavia, apesar da legitimação a partir do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) prevendo o direito ao reconhecimento da posse, até o ano de 2003 muitas comunidades quilombolas não possuíam regulamentação. Porém, neste ano, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 4.887/2003 transferiu aos quilombolas a auto atribuição enquanto “único critério para identificação das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2003, n.p.), seguindo as orientações da convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que preconiza a autodeterminação por povos indígenas e tribais (BRASIL, 2004b).

Para Marques (2008) e Passos, F. J. (2014) o Parecer CNE/CEB n. 16/2012 e o Decreto nº 5.051/2004, que Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho-OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, é para além do que preconizar o reforço à legitimidade do autoconhecimento, traz em sua redação um avanço quanto à compreensão do conceito de quilombola, rompendo com o estereótipo jurídico e penal intrínseco à constituinte, com o decreto o conceito de comunidade quilombola passa a ser compreendida sob a perspectiva étnica e cultural, os autores ressaltam a importância dos movimentos negros e sociais neste avanço.

Todavia, apesar dos avanços descritos os processos de autoreconhecimento tem gerado tensões entre comunidades quilombola e sistema econômico capitalista, que tem relação direta com os setores agropecuaristas, que em sua parcela majoritária tem influência no Campo Político Ambiental, os quais tentam através de articulações deslegitimar as comunidades, a fim de inferir contra essas comunidades e assim obter vantagens quanto aos processos de demarcação. O ato regulatório advém para garantir a manutenção das comunidades

quilombolas a partir da interação entre movimento negro, movimentos sociais e poder público na promoção de políticas de reparação e equidade aos povos tradicionais quilombolas. (PASSOS, F. J., 2014; GOMES; RODRIGUES, 2018).

4.2 COMUNIDADE QUILOMBOLA MUSSUCA

Para uma melhor contextualização da comunidade Mussuca, é preciso que façamos uma breve viagem ao passado, até os tempos áureos de Sergipe d'ElRey, em 1590, início oficial da história de Sergipe. Segundo aponta Nunes (1996) a história inicia-se a partir da expulsão dos Franceses pelo então Capitão-Geral das Estradas, Cristóvão de Barros, e seus aliados, após a conquista foram distribuídas as sesmarias, lotes pequenos destinados a pecuária e a subsistência.

Assim, para Miranda (2018) a partir de autores como Nunes (1989); Freire (1977) e Oliveira (2015), Laranjeiras surge no Período Colonial brasileiro, em meados do século XVI, e vai se desenvolvendo ao ponto de tornar-se um dos mais pujantes territórios da capitania de Sergipe d'ElRey, à época sua principal fonte de riqueza era a produção açucareira e a pecuária, data-se que os primeiros negros escravizados em Sergipe vão despontar junto aos primeiros colonos, assim a mão-de-obra negra escravizada passa a ser incorporada às atividades dos engenhos, que se desenvolviam e estendiam seus canaviais as margens dos rios Cotinguiba, Vaza-Barris e Piauí. Assim, compreende-se que a produção dos engenhos tem forte influência no processo escravocrata em Sergipe.

Neste cenário de expansão Miranda (2018), descreve que diante desta importante situação econômica, Sergipe d'ElRey vai passar por fortes tensões entre 1637 e 1645 com as investidas de invasão e o domínio por parte dos holandeses, que vislumbram nesta região um aporte tanto no que tange a questão alimentar, como na extração de jazidas. O autor ressalta que neste período Laranjeiras passa para uma fase de destruição, todavia por uma questão estratégica o porto é mantido, já visando o escoamento marítimo.

Assim, nesse interim segundo Santana (2008) em 1668 Sergipe Del Rey é criado o corpo de infantaria de ordenanças, tendo por atribuição o combate aos holandeses, a manutenção da ordem e o combate a fuga dos negros que se organizavam em mocambos, movimento que se manteve após a vitória contra os holandeses e cresceu ao longo dos anos, muitas vezes com a adesão de grupos oriundos de outras províncias, e posteriormente no Vale do Cotinguiba. (BOMFIM, 2006)

De acordo com Oliveira (2015) e Miranda (2018) é em 1645, que dar-se fim ao domínio holandês, com a expulsão destes e a retomada do território pelos portugueses, foi a partir desta data e com a efetiva instalação e presença religiosa Jesuíta, a partir da construção de igrejas, e chegada de mais agricultores, que passam a assumir as capitânicas, que o Vale do Cottinguiba tornou-se a região mais próspera do estado no século XVIII, “quando se constatou que ali estava organizada cerca de 70% das unidades açucareiras da província.” (OLIVEIRA, 2015, p. 31)

Contudo, como aponta Miranda (2018), por trás de tamanha prosperidade econômica, política e social do município, historicamente e culturalmente enaltecido, está a presença do negro escravizado. Segundo Almeida (2017, p.3), estima-se que “em 1850 a população de escravos na província vai constar o número de 55.924 escravos que correspondia a 25,5% da população” e em 1887, Laranjeiras figurava junto com outras cidades em maior população escrava. (ALMEIDA, 2017; MELO; SUBRINHO; FEITOSA, 2009).

Para Avelino (2018) diante contexto político das tensões entre estado e escravistas, estes visavam uma transição lenta da abolição, o movimento abolicionista toma corpo em 1860 a partir de mudanças no contexto político-social e contribuíram para efervescências, segundo Avelino (2018, p. 103), “o ciclo de emancipações no século XVIII e, nos anos 1860, a abolição nos Estados Unidos e em Cuba. Nesse contexto, o Brasil restara como último país escravista das Américas”. Assim, no século XIX a ascensão da produção canavieira e o contexto internacional em relação à escravidão influenciaram nas revoltas, lutas antiescravidão e fugas dos negros para quilombos, mas a autora ressalta que em Sergipe ocorre tarde em relação a outras regiões, entre 1882 e 1886.

No segundo momento do século XIX Laranjeiras passará por fortes tensões no campo econômico, político e lutas antiescravistas. Em primeiro momento as tensões vão ocorrer no campo econômico devido ao baixo valor da produção açucareira, que vai afetar de forma significativa a articulação e produção dos engenhos, a exemplo da Fazenda Ilha, dentre outros (MIRANDA, 2018; SANTANA, 2008; AMARAL, 2012). Um fato importante ressaltado por Miranda (2018); é que no segundo momento a crise tem relação a imagem de vulnerabilidade destes engenhos, exposta a partir do assassinato do senhor de Engenho da Fazenda Ilha, pois partilhas e reestruturações ocasionavam desarticulação produtiva.

Logo, para Bomfim (2006) e Miranda (2018) a partir dos estudos de estudos de Moura (1993) e Barreto (1997) o assassinato do senhor de Engenho da Fazenda Ilha teria uma

repercussão no movimento abolicionista face a situação de fragilidade dos engenhos que se sustentavam ideologicamente na “forte dependência da unidade produtiva da figura do senhor de engenho” (SANTANA, 2008, p. 87), abrindo espaço para a atuação dos movimentos abolicionistas, como por exemplo, o Movimento São Domingos. Apesar de muitos quilombos em Sergipe serem majoritariamente formados por negros fugidos, o quilombo da Mussuca, segundo autores como Lima (2005), Santana (2008) e Miranda (2018), tomando por base informações orais, teve sua formação a partir da doação de terras localizada nas imediações das Fazendas Pilar, Engenho Ilha e Fonte Grande, onde a repartição dos lotes ficou a cargo de Maria Banguela, a qual havia recebido os lotes por doação. Todavia vale ressaltar, que segundo os autores tal fato possui diversas versões.

A Comunidade quilombola Mussuca fica a 10 minutos da sede do município de Laranjeiras “à beira do rio Cotinguiba, na chamada Zona da Cotinguiba. Sua localização, bem próxima aos antigos engenhos Pilar, Ilha, Pindoba e Gravatá” (SANTANA, 2008, p.91). Comunidade com traços históricos fortemente relacionados a história, cultura e ancestralidade afro, expressada em sua religiosidade e na manutenção das manifestações culturais, como Samba de Pareia, São Gonçalo e Samba de Coco. Apesar da oralidade apresentar dados sobre o surgimento do povoado, sua datação é imprecisa, oficialmente o que se obteve até o momento, enquanto data consistente, é o documento de certificação do povoado enquanto comunidade quilombola. (Anexo I)

Quanto ao campo religioso e cultural afro-brasileiro, a comunidade Mussuca apresenta uma realidade que destoa do imaginário comum e externo, no sentido de achar que esta possui em seu seio um cenário religioso afro-brasileiro forte e ativo, contudo este estudo pôde aferir que na realidade os cultos afro-brasileiros, enquanto resistência e manutenção, possuem apenas três casas representativas das religiões em atividade. Outro ponto perceptível, baseado em relatos orais, é que os cultos adotaram uma prática ritualística de postura introvertida, ou seja, adotaram o culto praticamente aos moldes domésticos, reduzido a presença dos indivíduos de dentro, ou seja, sem a presença externa.

Diante do exposto Bomfim (2006, p. 136) levanta um ponto importante, a discussão acerca da etnicidade na Comunidade Quilombola Mussuca e sua relação com as manifestações legitimadoras de uma identidade, como a existência de uma divisão geopolítica na comunidade, que reflete na construção de categorizações como os “de dentro” e os “de fora”, como afirma uma interlocutora, Dona Aparecida (41 anos):

Sobre o São Gonçalo daqui da Mussuca eu não sei falar muita coisa não... mas se você quer saber o que eu acho, eu acho que o São Gonçalo tem mais importância pra o povo lá de cima, esse pessoal que mora aqui pra essas banda não tem muita aproximação com eles não... agente ver muita gente vim de fora procurar esse pessoal... antigamente já teve até um primo meu que acompanhava mas eu mesmo... se tem gente que ganha alguma coisa com isso eu não sei, eu só sei é que por aqui quase não chega ninguém desses que vem aqui estudar... ah, sobre esse negócio de escravidão? Eu não sei se aqui tinha escravo não, mas dizem que o pessoal tá querendo dizer que a Mussuca era um quilombo... isso é coisa do pessoal do Samba de Pareia e do São Gonçalo... dessas coisas eu só vou mesmo pra casa de dona Regina (Xangô)... mas eu acho que isso nem tem a ver com essa história né? (DONA APARECIDA, 2006 apud BOMFIM 2006, p.150).

Neste sentido, Bomfim (2006), tomando por exemplo a manifestação cultural São Gonçalo enquanto amostragem, percebe que uniformizar ou padronizar uma etnicidade na Mussuca, tomando como paradigmas as suas manifestações, torna-se uma tarefa complexa, visto que tal separação categórica leva em consideração elementos amplos e complexos como parentesco e classe social. A fala da interlocutora, Dona Aparecida de 41 anos aponta para três questões importantes a este estudo.

Primeiro o reconhecimento e a noção de pertencimento a comunidade, ao expressar seu desconhecimento sobre a manifestação cultural São Gonçalo, Dona Aparecida objetivamente reforça o seu não pertencimento quilombola, remete a prática da manifestação a outros indivíduos, que residem em outra região da comunidade, trazendo à tona o cenário de uma comunidade fragmentada e perceptivelmente dividida entre Mussuca de Cima, que se reconhecem como quilombolas, “de dentro”, e Mussuca de Baixo, que não se reconhecem enquanto quilombolas, “de fora” (BOMFIM, 2006, p.136).

Em um segundo momento a interlocutora ascende a questão do não reconhecimento enquanto comunidade tradicional quilombola e sua formação resultante do contexto histórico de lutas e perseguições dos povos africanos em terras brasileiras, em específico em Sergipe. Para a interlocutora a presença de negros escravos na comunidade em seu surgimento aparentemente não passa de falácia ao afirmar que “dizem que o pessoal tá querendo dizer que a Mussuca era um quilombo” (DONA APARECIDA, 2006 apud BOMFIM 2006, p. 150). Para tal existe um movimento intencional articulado pelos outros “de dentro”, residentes na região da Mussuca de Cima, que reconhecem as práticas sociais, culturais e religiosas quilombolas como subterfúgio visando benesses, ideia percebida em diálogo com seu

Joãosinho²⁵, que aponta como objetivo do reconhecimento enquanto quilombola o recebimento destas benesses oriundas de políticas públicas quilombolas.

Por fim, Dona Aparecida reforça o não pertencimento, e por tabela o não reconhecimento da comunidade enquanto quilombola e espaço de resistência e manutenção da história e cultura afro-brasileiras, ao externar sua negação das práticas culturais da comunidade, mais uma vez remetendo as práticas culturais afro a parte geográfica da comunidade conhecida como Mussuca de Cima, pelo fato destes darem continuidade tanto para o São Gonçalo, como do Samba de Pareia, e mesmo afirmando participar de uma manifestação de contexto afro, o Xangô de Dona Regina, busca um discurso de negação da origem do festejo afro ao interpelar o pesquisador com: “acho que isso nem tem a ver com essa história né?” (DEPOIMENTO, 2006 apud BOMFIM 2007, p. 150), neste momento a interlocutora ao referir-se com a expressão “essa história” continua o discurso de negação entre a relação da prática religiosa de matriz africana e a origem da comunidade, popularmente chamado de xangô.

Para este estudo, tal informação comunitária sobre os limites geográficos e políticos da comunidade serviu de base para reafirmar que a escola pode ser considerada como quilombola ou em território quilombola, pois coloca-se espacialmente na comunidade conhecida como Mussuca de cima, tida pelos próprios moradores como parte mais aproximada da cultura afro, mesmo que o Plano Político Pedagógico, documento primordial a delimitação do perfil da instituição, não defina claramente a Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral como tal.

Historicamente Laranjeiras e a Mussuca conservam muitos traços culturais dos indígenas, portugueses e negros que ali habitaram, constituindo-se numa cidade de legados plurais. Rica em referências, bens históricos e culturais, foi tombada em 1971²⁶ pelo Conselho Estadual de Cultura de Sergipe como Patrimônio, e em 1996 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, por conta do seu conjunto arquitetônico, herança do período imperial. (FRANÇA, 2013; CRUZ, 2015).

²⁵ Nome fictício visando garantir o anonimato da fonte

²⁶Lista dos Bens Tombados e Processos em Andamento (1938 - 2018), Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/123> acesso em 14 de Julho 2018.

4.3 MATRÍCULAS E PERFIL DO ALUNOS

A Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral, fica localizada na comunidade quilombola Povoado Mussuca, zona rural do Município de Laranjeiras (Sergipe), a 18km da capital Aracaju. A cidade apresenta um recorte geográfico de 162,273km², segundo dados do portal do município²⁷, sendo cercada por pequenas serras e cortada pelo Rio Cotinguiba.

QUADRO 7 - Modalidade de Ensino Ofertada e o Censo Escolar

Modalidade	Matricula
Pré-escolar	49
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	133
Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	188
Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos	11
Educação Especial	8

Fonte: Censo Escolar/INEP 2018 (adaptação do autor)

De acordo com o Plano Político Pedagógico (2008), a unidade escolar foi fundada em 09 fevereiro de 1988, e oferta as modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, levando o nome do prefeito que a inaugurou, contudo o mesmo não apresenta mais detalhes sobre a história do Prefeito José Monteiro Sobral, tão pouco o critério para adoção do nome na escola.

O Plano Político Pedagógico da escola também carece de uma informação primordial ao seu desenvolvimento, a afirmação sobre ser ou não uma unidade escolar quilombola, contudo em sua apresentação faz menção a execução de planejamentos que visem “atender as necessidades de uma comunidade quilombola” (PPP, 2008, p.4). Em prosseguimento, o texto em sua Justificativa mantém o discurso da apresentação, reconhece que a escola precisa de uma proposta que vise à valorização da cultura afro, bem como afirma necessidade de implementação da Lei n° 10.639/03, visto que a comunidade escolar está localizada em uma comunidade quilombola, todavia não a reconhece objetivamente como escola quilombola.

De acordo com o Plano Político Pedagógico (2008, n.p.), o perfil de clientela²⁸ atendido consiste em faixa etária diversificada, embora o documento ressalte que a clientela mais jovem tende a migrar pra os centros urbanos em busca de emprego. Ainda segundo o

²⁷Disponível em: <https://laranjeiras.se.gov.br/dados-municipais>. Acesso 01 de março 2019.

²⁸ Termo utilizado para designar o público atendido na escola.

mesmo documento, o levantamento étnico racial aponta que 75% do público é de origem negra.

Vale salientar que a unidade escolar adota, enquanto instrumento de matrícula, um modelo padrão fornecido pela Secretaria de Educação do município, o qual não contempla ferramentas que possibilitem um censo étnico racial e religioso na escola²⁹. Os dados do censo escolar realizado no ano de 2018, contemplam apenas o número de matrículas, mostrado no quadro abaixo, mas em nenhum momento apresenta os dados censitários étnico-raciais, que são de extrema importância para a elaboração e atualização do Plano Político Pedagógico, pois refletem a realidade e propiciam informações para a construção de propostas e metas.

4.4 DIREÇÃO E ADMINISTRAÇÃO

Em virtude do processo de reestruturação organizacional adotado pelo município, tornou-se impreciso definir o quantitativo exato da equipe diretiva e administrativa da escola, haja vista que durante o processo de coleta de dados havia ocorrido um processo de reformulação no quadro de funcionários, acarretando assim reduções e/ou realocação dos profissionais, contudo apesar das alterações foram aferidas um quantitativo de 4 entrevistas.

4.5 PROFESSORES

O quadro docente da escola possui um total de 16 professores, distribuídos em dois turnos: matutino e vespertino, nas modalidades de Pré-escolar, Ensino Fundamental I e Fundamental II, cabe ressaltar que o quadro de profissionais também pode apresentar alteração quanto ao número, em virtude da reorganização político-administrativa da rede municipal de ensino. Deste quantitativo, foram realizadas 12 entrevistas, visto que 4 professores manifestaram interesse em não participar.

4.6 FUNCIONÁRIOS DE SERVIÇOS GERAIS

A escola, no quesito funcionários de serviços gerais, possui um quantitativo, até o momento do processo de coleta de dados, de 8 profissionais, distribuídos em funções como merendeiras, varredoras e porteiros, contudo seguem a realidade dos demais profissionais do setor diretivo e administrativo da escola e podem apresentar diferenças em seu número.

²⁹ Ver modelo em Anexo

4.7 ENTREVISTAS E ANÁLISES DE CAMPO

A coleta de dados e entrevistas focaram em aferir questões relacionadas ao Ensino Religioso e sobre a Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08, enquanto ação afirmativa étnica e identitária na Mussuca considerado seu contexto de comunidade quilombola, que surge como espaço de luta e resistência (MIRANDA, 2018). Neste sentido, a Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral, como parte de uma comunidade onde o “reconhecimento como afrodescendentes, ligados aos negros escravizados na região do vale do Cotinguiba. A memória coletiva funciona como um acionamento desta ligação com o passado e se faz elaborar narrativas sobre esta descendência.” (BOMFIM, 2006, p. 05). Esses acionamentos são refletidos em suas manifestações culturais e religiosas transmitidas por gerações como manutenção da identidade local.

Contudo no ambiente escolar contemporâneo, é cada vez mais perceptível um processo de desestruturação de uma realidade monocultural. Deste modo, tem-se constatado a construção de uma arena escolar assinalada por uma realidade multicultural, situação que tem produzido nestes espaços diversificadas manifestações de mal-estar, tensões e conflitos denunciados por educadores e por estudantes, principalmente pela pertença do *outro*, dos *diferentes* neste espaço, que buscam em seu cotidiano uma autoafirmação identitária. Se antes ocultadas e veladas, atualmente estas questões tornam-se amplamente evidentes (MARQUES, 2008; MARQUES; SILVA, 2014; GOMES 2017; PASSOS, F. J, 2014; ARAÚJO; SANTOS, 2017).

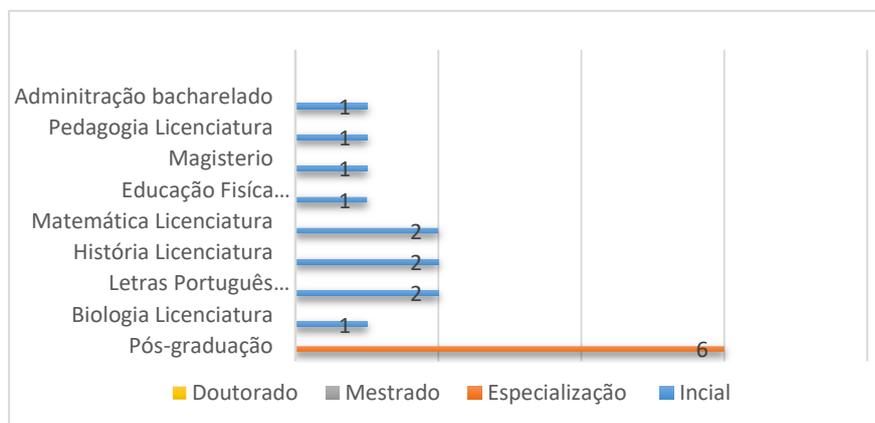
Logo, se antes no ambiente escolar as práticas educacionais, homogeneizações e padronização cultural, surgiam a partir da preservação de uma tradição multicultural, a escola está sendo chamada a lidar com um espaço escolar pluricultural, bem como, a reconhecer sujeitos socioculturais pertencentes ao seu contexto. Desse modo, esta realidade impõe a necessidade de abertura de espaços diante das diferentes manifestações e valorização da pluralidade étnica, cultural e religiosa, por meio do combate à discriminação e ao preconceito. (GOMES; 2012; CAPUTO, 2012; PASSOS, F. J, 2014).

Posto isto, este é provavelmente um dos maiores desafios da Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral, a construção de uma escola verdadeiramente democrática, pois a unidade escolar apresenta a seguinte realidade.

4.7.1 Formação dos professores

4.7.1.1 Formação inicial

Gráfico 1- Nível de formação dos professores



Fonte: Elaborado pelo autor

Partindo dos dados levantados, e ao se considerar a educação como um processo contínuo e mutável, em que faz-se necessário que os seus agentes busquem aprofundar seus conhecimentos, quanto à formação dos professores da unidade escolar, percebe-se um processo de estagnação em relação à busca por formação continuada para além da graduação.

Diante deste cenário de baixa procura, ou formas de acesso a formações complementares dos professores no âmbito das modalidades *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, a formação continuada surge não apenas como um direito, mas um dever destes profissionais enquanto estratégia político-pedagógica em suas respectivas áreas, justificando-se pelo que se destaca a partir da LDB.

O papel do professor é imensuravelmente relevante ao processo de formação e desenvolvimento do cotidiano escolar. Sua efetiva participação diária na unidade escolar é primordial para seu desenvolvimento profissional, tendo em vista seu contato com o ambiente e suas trocas de informações. Todavia, para além dos muros da escola, o processo de formação continuada torna-se um momento importante de aprendizagem, que diretamente contribuirá para a escola, pois em sua formação, o professor busca elaborar propostas pedagógicas que contribuam não apenas para seu trabalho, mas para a formação dos alunos.

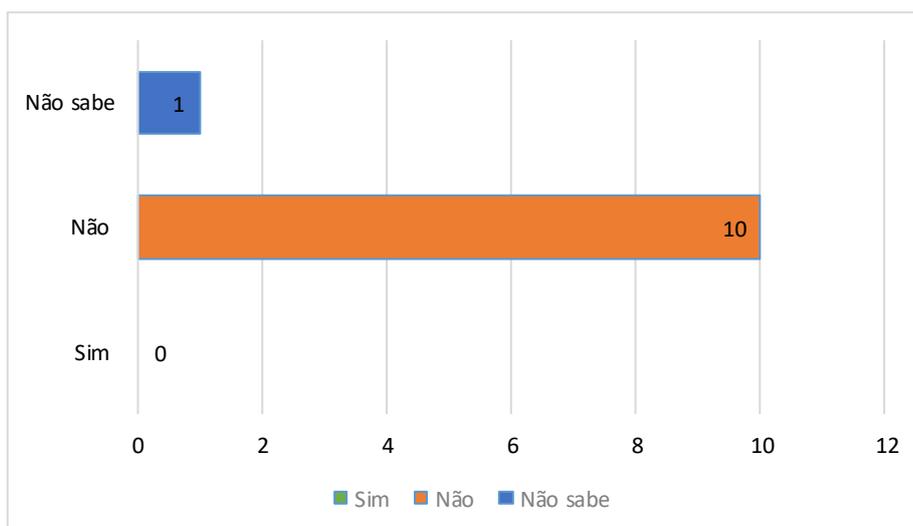
Partindo do pressuposto que a formação continuada é de suma importância para professores em seu exercício faz-se ainda mais no contexto do ensino quilombola, é dever do Estado buscar fornecer tal formação continuada aos profissionais. Assim, a Lei nº 12.056 de

2009 que altera LDB de 1996 destaca em seu artigo 62. “§ 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 2017, p. 42). Entretanto, apesar da legislação preconizar essa formação, a realidade escolar segue em via contrária, como apontam os dados fornecidos pelos professores. Por questões metodológicas, foi aferido apenas a formação continuada em relação ao objeto formal da pesquisa, o Ensino Religioso, e o informal sobre a Lei nº 10.639/03.

Contudo, apesar da LDB em seu artigo 62 destacar a importância da necessidade de formação continuada para os professores, ressalta-se aqui, de forma muito vaga, que muitos professores possuem situações adversas em seu cotidiano, e neste estudo inclui-se parte dos professores que possuem dupla jornada profissional, o que inviabiliza um processo de formação continuada.

4.7.1.2 Formação Continuada e Ensino Religioso

Gráfico 2 - Oferta de formação continuada e Ensino Religioso



Fonte: Elaborado pelo autor

A baixa procura por parte dos docentes e equipe diretiva por aperfeiçoamento, através de formação continuada ou de especialização, levanta um sinal de alerta quanto à capacidade destes profissionais de acompanharem as mudanças sociais, culturais e políticas no ambiente escolar, e de lidar com o *outro* em detrimento do *eu* (MARQUES; SILVA, 2014; PASSOS, F. J, 2014; CONCEIÇÃO, 2014), tal sinal ganha maior amplitude negativa neste

estudo ao focar na ausência, dentre todos, de formação voltada ao Ensino Religioso. Nesse sentido Conceição (2014) afirma que:

Educar pressupõe problematização constante a respeito de nossas ações e também sobre quem são nossos alunos(as). É um princípio a ser seguido em qualquer disciplina. Trata-se de uma postura perante os outros, na diversidade. Será que as escolas que formam professores os(as) alertam para o desenvolvimento de tais posturas? [...] as críticas feitas a formação docente, no tópico anterior, revelam um desencontro que mereça um maior aprofundamento. A formação de professores orientada para atuar com diferentes grupos culturais e sociais é algo ainda frágil nas práticas curriculares dos cursos (CONCEIÇÃO, 2014, p. 211-212)

Assim, de acordo com Conceição (2014) e Passos, F. J. (2014), a formação profissional é de suma importância, todavia é preciso ressaltar que formação também é destinada a estes profissionais? E qual currículo é ofertado em suas graduações? Porém, cabe aos profissionais a busca por atualização quanto às questões que envolvem o cotidiano escolar, reduzindo desse modo o estranhamento face ao outro, entende-se que o outro consiste no sujeito constituído de elementos socioculturais e pensamentos que diferem dos nossos, a exemplo, a crença religiosa e os hábitos culturais quilombolas ou étnico-culturais, assim se faz necessário a busca por uma formação que conduza a práticas pedagógicas que propiciem um ensino e aprendizado condizente, principalmente com relação ao Ensino Religioso na Mossuca, em que as religiões de matriz africana compõem o cenário histórico e identitário da comunidade. (ARAÚJO; SANTOS, 2017; MARQUES; SILVA, 2014).

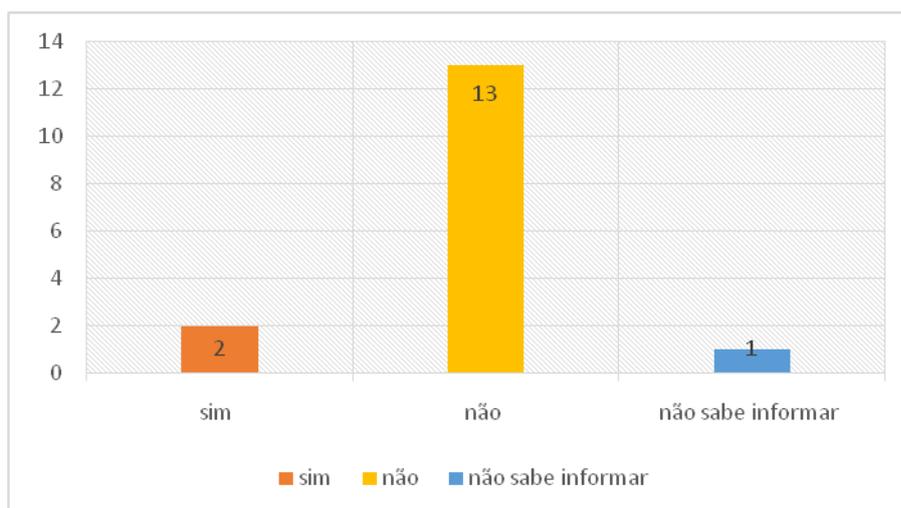
Saber lidar com o outro é coibir em todas as fases da relação aluno/família/igreja/escola, a partir de uma postura consistente e que visa minimizar nos discursos cotidianos, o reforço de estereótipo negativado, a discriminação e a intolerância religiosa, através do reconhecimento da história e da cultura local como elemento fundante da identidade da comunidade (ARAÚJO; SANTOS, 2017). Assim afirmam os princípios presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ao afirmar que:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 200, p.04)

Para tanto, é preciso que as instituições de ensino possuam base sólida em sua estrutura geracional, a partir de políticas pedagógicas que promovam o conhecimento acerca das políticas públicas e questões étnico-raciais através de currículos pautados nas ações afirmativas e na diversidade, não só étnica, também de gênero, construída por profissionais preparados. Neste ponto, entra mais uma vez a importância da formação, sendo estes sujeitos ativos no combate à intolerância religiosa e racial, de forma competente e objetiva, principalmente nos tempos atuais, com o crescimento desvelado de intolerância religiosa e de racismo.

Retomando aos dados, diante da inexistência da formação continuada quanto ao Ensino Religioso, os professores foram indagados sobre a existência de material didático pedagógico direcionado ao suporte dos professores, de forma a amenizar a lacuna entre formação e atuação profissional, sendo aferido que:

Gráfico 3 - Acesso a material didático e suporte pedagógico



Fonte: Elaborado pelo autor

A escola, a partir dos dados aferidos, aponta para um descaso da Rede Municipal de Educação de Laranjeiras/SE, quanto às ações de formação continuada e suporte didático em relação ao Ensino Religioso, ressalta-se que para o gráfico 3 quantificou-se o somatório de professores e equipe administrativa, visto que são estes últimos os responsáveis por planejar e/ou viabilizar junto aos órgãos parceiros a oferta material didático e suporte pedagógico. A Rede foi procurada para informações quanto à questão do Ensino Religioso, neste momento foram apresentados documentos que corroboram e comprovam um modelo de caráter proselitista e confessional, agravado pela ausência de uma discussão em relação ao Ensino

Religioso enquanto área de conhecimento, bem como, pela ausência de uma legislação específica quanto a questões político-pedagógicas e curriculares da rede de ensino.

Neste sentido, a rede municipal de ensino, como a própria unidade escolar, caminha em contramão aos dispositivos legais que regem a educação escolar quilombola, as questões étnico-raciais e o Ensino Religioso, como a Lei nº 10.639/03; a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as Resoluções CNE/CEB nº 08/2012 e o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

A Resolução nº 1/2004 apresenta uma situação paradoxal, tendo em vista que o Parecer nº 03/2004 levantou a discussão sobre a necessidade de abordar questões inerentes a religiosidade, a partir da cultura *griots* e da ancestralidade em uma perspectiva hermenêutica positiva, e para além da visão de miserabilidade, vulnerabilidade e escravidão dos negros africanos. Porém, a resolução suprime qualquer relação com as questões étnico-religiosas.

Se por um lado a resolução suprime as questões inerentes à religiosidade existem outras, como a Resolução CNE/CEB nº 08/2012, que contemplam ao longo da redação diversos artigos que preconizam e balizam a inserção do Ensino Religioso plural em relação à laicidade, coibindo desse modo, o proselitismo e qualquer forma de discriminação. Dispositivos estes que chocam com as políticas educacionais adotadas pela rede municipal de ensino de Laranjeiras, e especificamente pela unidade escolar Prefeito José Monteiro Sobral, ao eximir-se de suas atribuições quanto à promoção da formação continuada, além da ausência de discussão sobre questões relacionadas à religiosidade, enquanto princípio da educação quilombola, como forma de proteção à liberdade de crença.

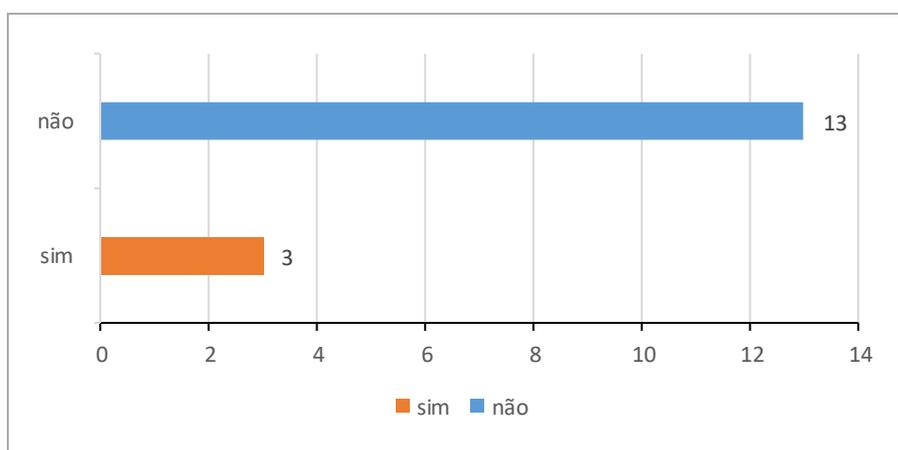
4.7.1.3 Formação continuada (Lei nº 10.639/03) e as questões étnico-raciais

Não obstante à realidade contextual da formação continuada em Ensino Religioso, os professores da Escola Municipal Prefeito José Monteiro precisam lidar com um ambiente escolar quilombola pautado em uma perspectiva multicultural. O desconhecimento, diante das Políticas Públicas Étnico-raciais e as Ações Afirmativas de Reparação e Equiparação conduz os professores a uma zona desconhecida, defrontam-se com tensões, para as quais sua formação inicial e desatualizada não será de um todo suficiente, principalmente em uma

comunidade quilombola com um campo religioso plural, contudo com forte predominância evangélica.

Logo, se a realidade da formação continuada acerca da Lei nº 10.639/03 não difere daquela posta sobre o Ensino Religioso, torna-se notório o desconhecimento e desinteresse por parte de alguns dos professores quanto a aprofundar-se sobre o tema em questão, muito embora, quando lhes é apresentado a lei, estes apontam ser fundamental a sua aplicabilidade. Quanto à Secretaria de Educação, é notória a ausência de políticas públicas educacionais por parte do órgão quanto às questões étnico-raciais e a diversidade cultural na escola, tal qual apontam os dados.

Gráfico 4 - Formação continuada em História e Cultura Africana



Fonte: Elaborado pelo autor

Como já descrito anteriormente, a formação continuada tem um papel importante não apenas na formação profissional, mas reflete de forma significativa uma evolução nos processos de ensino-aprendizagem, além de permitir a solidez quanto à construção do currículo e dos Planos Políticos Pedagógico. A formação continuada, no que tange às questões étnico-raciais devem ocorrer de forma coparticipativa, contudo é obrigação do Estado ofertar formação continuada, cabendo a ele articular estratégias e planejamento a partir de parceria, tal qual preconiza. Para quantificação do gráfico 4 foram computadas as informações fornecidas por professores equipe administrativa.

Neste sentido, a educação quilombola na Comunidade Mussuca apresenta uma realidade desconexa diante das diretrizes educacionais voltada às questões étnico-raciais e religiosas se tomado por paradigma a Lei nº 10.639/03, que altera a LDB, a Lei nº 9.394/96; o Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 08/2012, ambos do Conselho

Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; a Lei nº 12.288/10, que institui o Estatuto da Igualdade Racial e a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

Das legislações e diretrizes, a LDB, Lei nº 9.394/96, e a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 são elementos fulcrais ao desenvolvimento dos processos político-pedagógicos, tanto para a rede municipal de ensino, quanto para a Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral, tendo em vista que estas dispõem sobre a obrigatoriedade da formação continuada e especificamente em educação quilombola. Contudo, mediante a análise dos discursos dos professores, é notório que a rede se exime do cumprimento destas legislações, o que acaba por influenciar na ausência de discussões por parte destes, também quanto ao currículo escolar, PPP, critérios de avaliação de desempenho e elementos estruturais que também compõem o macro da formação continuada.

Gráfico 5 - Conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08



Fonte: Elaborado pelo autor

Diante da ausência de formação continuada quanto às questões étnicas, é notório o desconhecimento quanto à legislação que as regem, o que significa, por sua vez, a insipiência em relação à Lei nº 10.639/03, quando questionados sobre o conhecimento desta, os professores, em sua maioria, responderam conhecer, todavia desconheciam as minúcias da lei, situação que leva à impossibilidade de sua aplicação.

Logo torna-se complexa a construção de atividades pedagógicas específicas às questões étnicas e religiosas, vale salientar que a Lei nº 11.645/08, que altera a Lei nº 10.639/003, preconiza que as questões étnicas devem transitar e contemplar de forma

transversal as disciplinas que compõem o currículo escolar. A falta de formação quanto às questões étnico-raciais, história, cultura afro e religiosidade expõem o docente a tensões em sala de aula, em face do discurso religioso evangélico neopentecostal dentre outras denominações cristãs, oriundo de suas catequeses e seio familiar, levando os professores a situações que os mesmos serão limitados em sua resolubilidade, como aponta a professora Oyá³⁰:

Se você for falar em alguns assuntos principalmente relacionada a cultura africana, o pessoal aqui tem uma resistência ...[inaudível] se você começar a falar da religião africana eles já começam '*a i ii isso é coisa, ruim, agora já vai falar de macumba é*' ...[inaudível] então assim, eles mesmo já começam a ter 'preconceito'... a gente tem que ter todo um jeito pra poder ir falando com eles aos pouco, e deixando aquilo mais sério o possível para não parecer para eles não transformarem a aula em guerra mesmo e sabe ...[inaudível] e com os evangélicos mais fervorosos ele parecem que a gente tá querendo... uma ofensa para eles, a coisa é sério (OYÁ, 2019)

Neste sentido, é clara a busca por um distanciamento dos alunos a elementos étnicos, culturais e religiosos de matriz africana, estes que fazem parte da formação da comunidade e da identidade local. Posto isso, é notória a necessidade de formação continuada diante da incipiência teórica e metodológica dos professores. Vale ressaltar, que a formação continuada preconizada nas legislações são ações coparticipativas, entre professores e Estado, o que não se limita à formação na perspectiva de curso, mas também de planejamento e articulação curricular, como apregoa o Parecer CNE/CEB nº 16/2012 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Assim a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 apresenta a seguinte redação

Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações:
V- garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012b p. 6)

Formação continuada no senso comum é referendada como promoção de cursos de aperfeiçoamento do docente, no entanto, a formação continuada vai além disso, tanto a LDB quanto as legislações que regem a educação quilombola, atrelam-na ao ensino das relações étnico-raciais e o Ensino Religioso, afirmam ser competência coparticipativa o planejamento, a elaboração do currículo e do PPP, bem com a elaboração e promoção de apoio didático para

³⁰ Nome fictício utilizado para fins de proteção a identidade do citado

a escola condizente com contexto a qual pertence, assim a resolução CNE/CEB nº 08/2012 afirma

Art. 50 A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

IV -garantir a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade mais ampla; [...]

Art. 53 A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I -ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores;

II -ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado;

III -realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino; (BRASIL, 2012b, p.16-17)

Com relação à aplicabilidade da Lei nº 11.645/08, o município possui a Resolução CONMEL nº 33, de 21 de setembro de 2011, que dispõe sobre as diretrizes para inserção do Ensino de Cultura Afro e Indígena nas escolas da Rede Municipal. O documento delibera sobre os micro e macro conteúdos, na promoção de parcerias e formação continuada. E, por fim sobre a função do CONMEL como órgão fiscalizador das ações. Todavia, não pratica os dispostos neste documento, e não representam a realidade da escola, situação aferida a partir das experiências empíricas e entrevistas realizadas na escola, e a partir do levantamento documental, como o PPP e a matriz curricular.

4.7.2 O Ensino Religioso na Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral

Como descrito anteriormente, a formação continuada compõe, para além do aperfeiçoamento, a promoção de ações voltadas ao planejamento, elaboração do currículo e do Plano Político Pedagógico em uma ação coparticipativa entre professores, escola, Secretaria de Educação Municipal e Estado. Todavia, a realidade do Ensino Religioso na Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral contradiz o apregoado no Parecer CNE/CP nº 003/2004, no Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e na Resolução CNE/CEB nº 08/2012

Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:

I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; [...]

VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; [...]

XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual; [...]. (BRASIL, 2012b, p.5)

A partir dos dados levantados, mediante documentos e entrevistas, o Ensino Religioso nesta unidade escolar apresenta situação delicada e complexa, tendo em vista que a mesma, a partir da ausência de formação e de planejamento curricular, agravado pela presença do discurso religioso prosélito interno por parte de professores, bem como externo a partir de líderes religiosos, por vezes é transformada em uma arena tensionada diante do espaço multicultural e da pluralidade religiosa da comunidade e da escola, reverbera na infração à liberdade de crença e na desconstrução de elementos éticos culturais individuais e coletivo.

Tomando por princípio o reconhecimento da diversidade étnico-cultural na comunidade Mussuca, se faz necessário que a escola, em uma relação colaborativa, busque promover uma educação quilombola que respalde a liberdade dos alunos. Neste sentido, a liberdade também compreende o direito à escolha de uma crença ou não. Logo, a escola não pode e não deve fugir à sua responsabilidade face as tensões que se insurgem sobre o tema, pelo contrário deve haver uma estratégia que garanta as políticas de promoção da igualdade e liberdade de crença, tendo em vista o pluralismo étnico e cultural em um estado secularizado e laico. Nesta perspectiva, com já supracitado, no campo educacional brasileiro tem-se percebido tensões internas ao campo religioso e étnico, especialmente entre denominações católicas, evangélicas, as religiões de transe, e principalmente as religiões de Matriz Africana. Contudo, estas tensões não se limitam entre coletivos religiosos e coletivos educacionais laicizantes (ARAÚJO; SANTOS, 2017; CAPUTO, 2012; PASSOS, F. J, 2014).

Oficialmente aceito enquanto componente em todos os currículos das escolas do ensino fundamental, as discussões curriculares em torno da hermenêutica e modalidade, bem como a presença e/ou exclusão do Ensino Religioso na esfera pública torna-se uma questão amplamente complexa, porque não dizer polêmica, ao passo que envolve essas tensões entre coletivos, em questões como a pluralidade religiosa, o paradigma da laicidade do Estado, em relação a secularização da cultura e face existência de cada indivíduo. Além de envolver também a necessidade de adoção de um distanciamento do Estado laico face ao particularismo e ao proselitismo, próprio dos credos religiosos. (JUNQUEIRA; TEÓFILO, 2012; CAETANO; OLIVEIRA, 2006).

Logo, o reflexo da ausência de discussões e aprofundamento quanto às questões referentes à religiosidade no tocante aos diferentes e o reconhecimento do outro em escola localizada em uma comunidade quilombola estão refletidas na *Organização Curricular Referencial para as Escolas da Rede Municipal de Ensino*, documento que norteia a matriz de

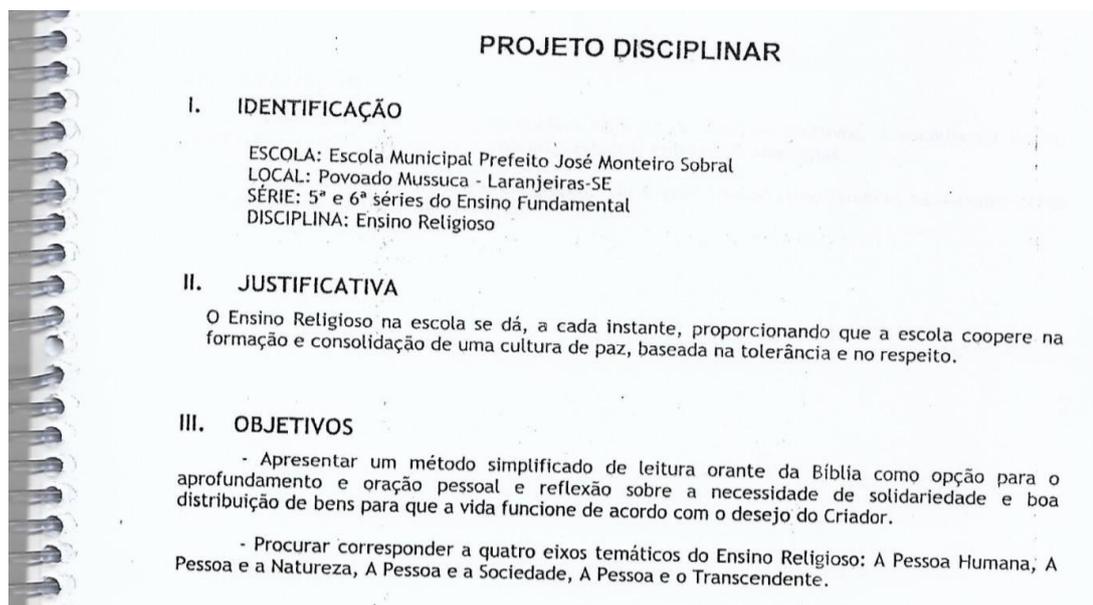
ensino do município. O Ensino Religioso apresenta discussão singela e secundária enquanto área de conhecimento, compondo a Base Comum, com a nomenclatura Religiosidades.

Obviamente estas questões estão francamente relacionadas com o campo de tensões recentemente constatado em relação ao Ensino Religioso no Brasil. Apesar do pluralismo religioso não ser algo novo, estas se constituíram ao longo dos tempos em que as instituições de cunho cristãs gozaram de privilégios e de uma hegemonia a partir da sua relação política na história do ensino no Brasil, reverberam no cenário dos últimos tempos uma mudança nas relações entre seus elementos, principalmente nas ambições dos diferentes segmentos em relação à sociedade. (JUNQUEIRA; TEÓFILO, 2012; CAETANO; OLIVEIRA, 2006)

Contudo, esta realidade ainda continua não superada, porém neste cenário surge como avanço significativo do ponto de vista formal a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), especialmente em se tratando da reformulação do artigo 33 (Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997). Este emerge para implementar e regulamentar o Ensino Religioso em escolas públicas, deixando a cargo dos estados pôr em prática os pareceres legais, a partir de suas Secretarias de Educação (PASSOS, J. D, 2007)

À exemplo do município de Laranjeiras, onde a ausência de uma proposta curricular que insira o Ensino Religioso na rede municipal, enquanto disciplina e área de conhecimento, tem incidido de forma direta no cotiando da escola, em especial na escola objeto deste estudo, ao denotar a falsa compreensão de autonomia pedagógica, tal liberdade acaba por promover a construção de propostas descompassadas com o preconizado a nível de legislação nacional, resultando em práticas pedagógica cristãs e proselitistas, a exemplo do disposto no PPP da Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral.

Figura 2 - Projeto Disciplinar 5ª e 6ª Série da Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral



Fonte: Imagem retirada do diário, com consentimento, da secretaria e da direção da escola.

No exemplo acima, fica perceptível a adoção catequética e proselitista do Ensino Religioso, tanto pela justificativa quanto pelos objetivos propostos como prática pedagógica, principalmente se levado em consideração a noção de *solidariedade* como condição de bem-estar e formação humana em relação aos planos do criador.

Para Durkheim (1999) a existência de uma sociedade, bem como, de uma *coesão social*, o que consiste na capacidade dos sujeitos entrarem em consenso, resultando no que o teórico vai denominar de *solidariedade*, que predominaria em duas variantes:

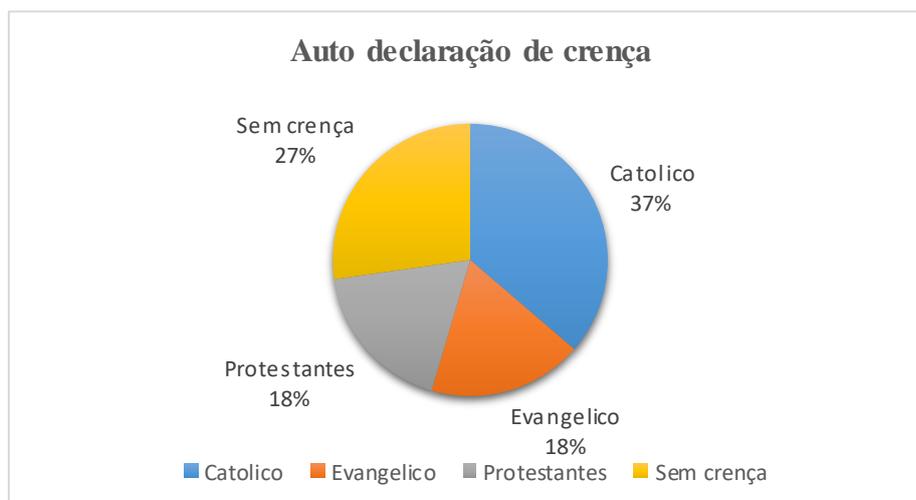
A *solidariedade mecânica*, típicas de sociedade (pré-capitalista) em que as sociedades são fechadas, denominadas arcaicas ou primitivas, nestes espaços os indivíduos adotam uma organização social em clãs, cujos sujeitos mantinham a coesão através dos laços a partir de tradições, valores sociais, religiosos compartilhados entre si, sendo estes responsáveis pela formação das regras e funções quais o sujeitos devem adequar-se em relação aos meios de subsistência. (DURKHEIM, 1999)

Por outro lado, a *solidariedade orgânica* se apresenta em vias opostas, predominante em sociedades expressamente modernas ou complexas (capitalista), assim definidas por sua pluralidade, onde os valores sociais, crenças religiosas individuais são bastante assinaladas. Contudo apesar desta diversidade e realce dos sujeitos face a seus valores, crenças religiosas e diferenças, estes sujeitos ainda pertencem a um grande organismo que apesar das diferenças ambos precisam da coesão enquanto meio de manutenção (DURKHEIM, 1999). Nesta

sociedade em que a estrutura está na solidariedade orgânica a coesão social não se estrutura e mantém pela comunhão de valores sociais, crenças religiosas e tradição, mas sim a partir de código e regras de comportamento que impõem direitos e deveres, sendo expressas a partir de normas jurídicas, ou seja, o Direito.

Posto, o que se percebe em relação aos objetivos acima é notória a presença intencional de uma prática pedagógica de caráter proselitista e catequética, como já mencionado, e um tanto incompatível com todas as normas e legislações educacionais, principalmente para uma comunidade quilombola. Ao tomar por base a ideia de solidariedade de Durkheim (1999) o que pode ser percebido é a adoção de uma proposta pedagógica que conduz os alunos a uma compreensão de sociedade discriminatória, ao propor uma visão baseada na solidariedade mecânica, em que estes devem comungar dos mesmos valores e crenças, como subterfúgio para uma coesão social. Neste sentido, o Ensino Religioso pautado nesta compreensão pode ampliar as tensões no espaço escolar, uma vez que pode servir como discurso legitimador do proselitismo e da intolerância religiosa por parte das religiões tidas cristãs de revelação, conversão e salvação, principalmente, em relação as religiões de matriz africana, historicamente perseguidas e demonizadas. (BISPO, 2019; CORTES, 2014).

Podemos apontar então, enquanto incongruência, como o professor de Ensino Religioso desenvolverá uma aula a partir apenas da “leitura orante da bíblia”, e corresponder aos eixos de estudo citados, como por exemplo, “a pessoa e a natureza”, ou seja, como abordar a relação humana com a natureza sob a ótica religiosa sem adentrar ao universo afro-brasileiro, usando como exemplo a máxima *Cosi Ewe, Cosi Orixá*, que significa *Sem folhas não há orixás*, que apresenta a relação fundamental para a existência e manutenção da religião, em outro ponto, como seria possível discutir “a pessoa e o transcendente”, sem incluir os cultos aos orixás e aos ancestrais. Nos levando a crer que, o ensino pautado apenas na “leitura orante da bíblia” incidiria diretamente em tensões e causaria a exclusão das discussões sobre as religiões de matriz africana e afro-brasileiras, pois se tratam das que mais tem aproximação com os temas citados. (PPP, 2008, n.p.)

Gráfico 6 - Auto declaração de crença da comunidade escolar

O número presente de professores de denominação católica, protestante e evangélica levanta um alerta sobre com relação a postura destes profissionais diante do Ensino Religioso, o que em um primeiro plano pode representar um ponto negativo, contudo, por meio das entrevistas, apesar do autodeclaração majoritariamente de denominações católicas e evangélicas, é possível aferir algumas posturas inclinadas ao diálogo face à pluralidade e contrariando a modalidade de ensino confessional. Embora dentre esses, está quem adote uma postura prosélita no cotidiano escolar, a partir de ações travestidas de ensinamentos, informações de boa conduta, tendo por elemento legitimador a boa conduta em professar sua crença.

Ao analisar e entrelaçar os **Gráficos 6** (Auto declaração de crença da comunidade escolar; o **Gráfico 2** (Oferta de formação continuada e Ensino Religioso) e o gráfico 3 (Acesso a material didático e suporte pedagógico em Ensino Religioso), percebe-se um indicativo inicial do porquê o ensino de religião na escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral adota de forma velada o Ensino Religioso confessional proselitista, que seriam o desconhecimento e a falta de acesso à formação. Se os professores não têm interesse na exigência de formação acerca do Ensino Religioso enquanto disciplina e área de conhecimento, o Estado também se exime de suas responsabilidades.

Gráfico 7 - Percentual de profissionais que transmitem ensinamento proselitista

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para Passos J. D. (2007), para que o Ensino Religioso nos tempos atuais seja efetivamente posto sob uma perspectiva plural, secularizada e laica, são requeridas mudanças em sua complexidade contextual, o que significa o rompimento com questões políticas, culturais e teóricas. Neste sentido cultural, a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 apregoa que deve:

Art. 35 [...]

V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;

VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:

- a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não;
- b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas. (BRASIL, 2012b, p. 14)

Em consonância com as diretrizes e bases nacionais da educação quilombola, a LDB de 1996 já trazia em sua redação o “respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997). Contudo, as escolas ainda apresentam traços teóricos metodológicos voltados ao ensino catequético e teológico (PASSOS, J.D., 2007), a exemplo do resumo de atividades extraído de um dos diários do Ensino Fundamental II.

FIGURA 3 - Resumo de atividades do diário da disciplina Ensino Religioso

MÊS <u>Outubro</u>		
Nº DE AULAS	DATA	RESUMO DAS ATIVIDADES
	03	O que significa o amor de Deus
	10	O nome de Deus
	17	O significado amor de Deus
-	24	AULA A REPOR
	31	Os mandamentos de João

Fonte: Imagem retirada do diário, com consentimento, da secretaria e da direção da escola.

FIGURA 4 - Resumo de atividades do diário da disciplina Ensino Religioso

MÊS <u>Agosto</u>			
Nº DE AULAS	DATA	RESUMO DAS ATIVIDADES	RUBRICA DO(A) PROFESSOR(A)
01	22	Surgimento dos primeiros 5 bíblicos	
01	29	As profecias de Timoteu(1)	

Fonte: Imagem retirada do diário, com consentimento, da secretaria e da direção da escola.

Posto isto, a presença proselitista tem feito parte do cotidiano da Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral, produzindo um contexto tencionado em relação à aplicabilidade de conteúdos voltados a questões históricas e culturais dos povos negros, sob o pretexto do desconhecimento e da falta de acesso à formação continuada. A também de se levar em consideração, enquanto fator que contribui para esta realidade proselitista, a pertença religiosa dos profissionais como posto pelo *Gráfico 6 - Auto declaração de crença da comunidade escolar*, em que a soma das autodeclarações resulta em um cenário diversificado, contudo em sua totalidade majoritariamente evangélica e protestante, situação que exerce forte influência no ambiente escolar e na formação dos alunos, uma vez que os dados apontados no *Gráfico 9 - Percentual de profissionais que transmitem ensinamento proselitista*, mostram que 45% dos profissionais transmitem ensinamentos pautados em seus dogmas e valores religiosos.

Este estudo não tem por objetivo apontar negatividade ou recriminar o ensino para o bem social da criança a partir da religiosidade dos profissionais, mas há de se apontar que determinadas posturas e ensinamentos contribuem direta e indiretamente ao fortalecimento da

presença do discurso religioso no Espaço Público de forma proselitista e intolerante, como instrumento legitimador para a recusa e negação face a conteúdos que tenham relação com religiões ou religiosidades que diferem dos pensamentos majoritários. Situação perceptível em relação ao conteúdo sobre história e cultura afro, ao qual sempre são atribuídos adjetivos pejorativos, intolerantes e preconceituosos ao citar elementos e manifestações culturais deste elemento religioso.

Assim, os professores têm encontrado barreiras em virtude da influência de grupos religiosos, além do proselitismo apresentado acima, para os professores da escola, os alunos têm passado por significativas modificações que reverberam em suas práticas escolares por conta da religião, reflexo das mudanças do campo religioso na comunidade com o fortalecimento de religiões evangélicas e o declínio das religiões de matrizes africanas. Situação exposta no Parecer CNE/CEB nº 16/2012 de relatoria de Lima Lino Gomes durante as reuniões da comissão de elaboração das diretrizes e base da educação quilombola que diz:

Cabe nesse aspecto um destaque: durante as audiências públicas realizadas pelo CNE, foram inúmeras as situações em que os presentes fizeram denúncias de violência religiosa nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Geralmente, tais situações se apresentavam nos casos de polarização e tensão entre grupos religiosos de determinadas vertentes cristãs e neopentecostais e os de matriz afro-brasileira. (BRASIL, 2012a, p. 43)

O reflexo dessa construção histórica e privilegiada de grupos religiosos específicos se apresenta na escola a partir, tanto nos números de autodeclaração religiosa, como pela prática adotada por parte destes quanto ao cotidiano escolar, e agravada pelo discurso religioso empreendido por denominações religiosas cristãs, que apesar do processo do secularismo ainda detém influências sobre os *habitus* culturais e sociais dos fiéis. (BOURDIEU, 1998)

Dentre estas práticas, se encontra a recusa em participar de atividades culturais, ou até mesmo de dialogar de forma equânime sobre assuntos relacionados à história da África e dos africanos, inclusive sobre temas que remontam à história da comunidade Mussuca e suas raízes. Situação que remonta ao Brasil Colônia pré-padroado, em que se vivia sob o domínio religioso católico, o qual determinava o conteúdo e as práticas religiosas. Situação denunciada por professores, vejamos o que diz *Odê*^{31 32}:

³¹*Odê*, no dialeto iorubá, significa caçador sendo esse uma qualidade entre os orixás

³² Nome fictício utilizado para fins de proteção a identidade do entrevistado

Quando eu trabalhei aqui há 13 anos era mais, os meninos vibravam se a gente dissesse vamos trazer o São Gonçalo, [...] e hoje não vejo uma apresentação do samba de pareia [...] antes era uma alegria danada eles faziam gosto de ver [...] eu percebi assim na comunidade, os evangélicos as religiões protestantes se infiltrou e tirou um pouco. Eu tenho um aluno de um “ano” ali que era um exímio capoeirista, eu perguntava aos colegas e fulano (aluno)? Fulano professor ‘pow’ ele bate uma capoeira, danada, ele hoje é evangélico se afastou. É tanto que o professor dele que fazia uns trabalhos, aqui o monitor de capoeira Ogum³³, quando Ogum vinha ele ficava sem querer participar, mas depois vinha. (ODÉ, 2019)

A educação não pode eximir-se das discussões sobre religião e religiosidade, principalmente diante do cenário atual de crescimento do fundamentalismo religioso, da intolerância, e se tratando de uma comunidade quilombola, o tema tanto se faz amplamente necessário, como também delicado. Neste sentido, é preciso que ocorram tanto formações, como planejamento curricular para a construção de uma matriz curricular e práticas pedagógicas que contemplem a pluralidade étnico-cultural da comunidade e da escola, cumprindo assim o que demandam os dispositivos legais.

Quanto ao Plano Político Pedagógico, pode-se dizer que se trata do documento primordial ao processo de desenvolvimento e execução das políticas educacionais da escola, como afirma Vasconcellos (1995) o:

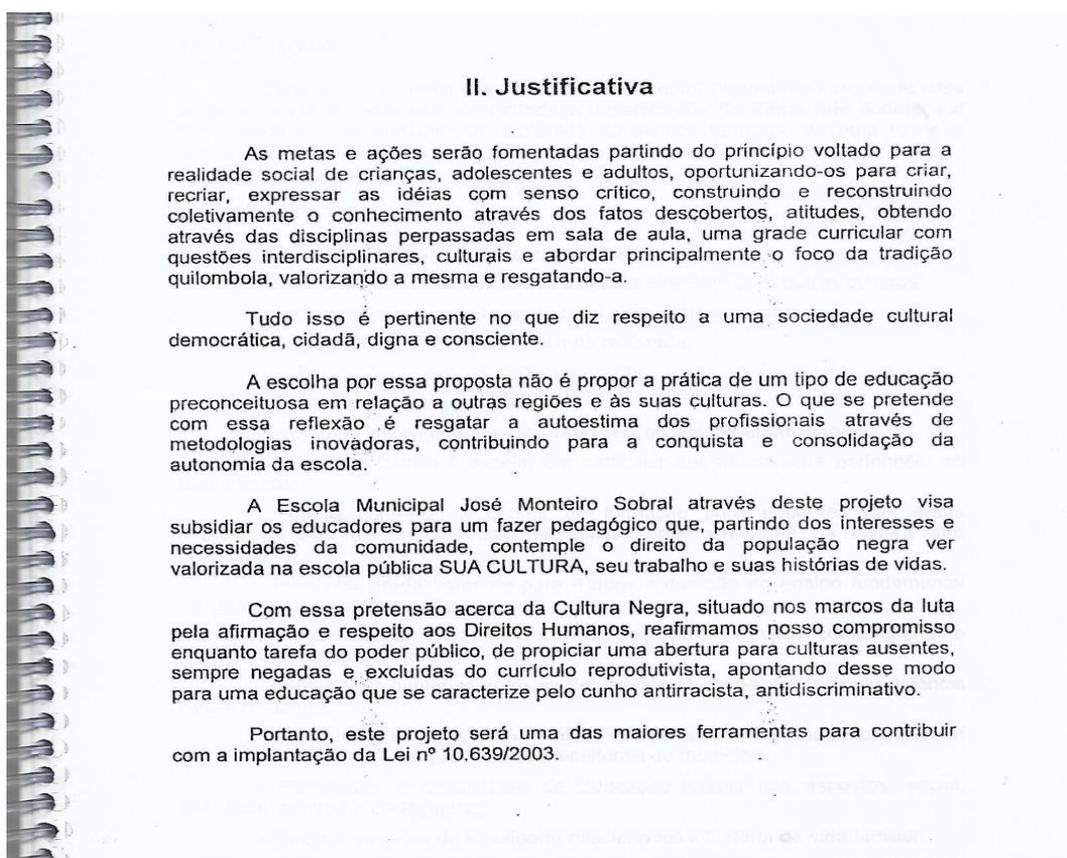
Projeto Pedagógico [...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

Posto isto, ao analisar o referido documento foram identificadas situações que vão desde o método como foi elaborado, defasagem de conteúdo, ausência das questões étnico-raciais, culturais e religiosas, ausência das mesmas questões no currículo, insuficiência na definição de metas e perfil da escola, agravadas pelo modelo religioso prosélita, ainda mais em se tratando de um PPP de escola inserida em comunidade quilombola

Apesar de ter sido elaborado 5 anos após a aprovação da Lei nº 10.639/03, e fazer menção desta em sua justificativa, este estudo aponta em análise do documento que o mesmo não contempla em sua estrutura, elementos pedagógicos oriundos das orientações preconizadas pela lei, seus pareceres e normas.

³³ Nome fictício utilizado para fins de proteção a identidade do entrevistado

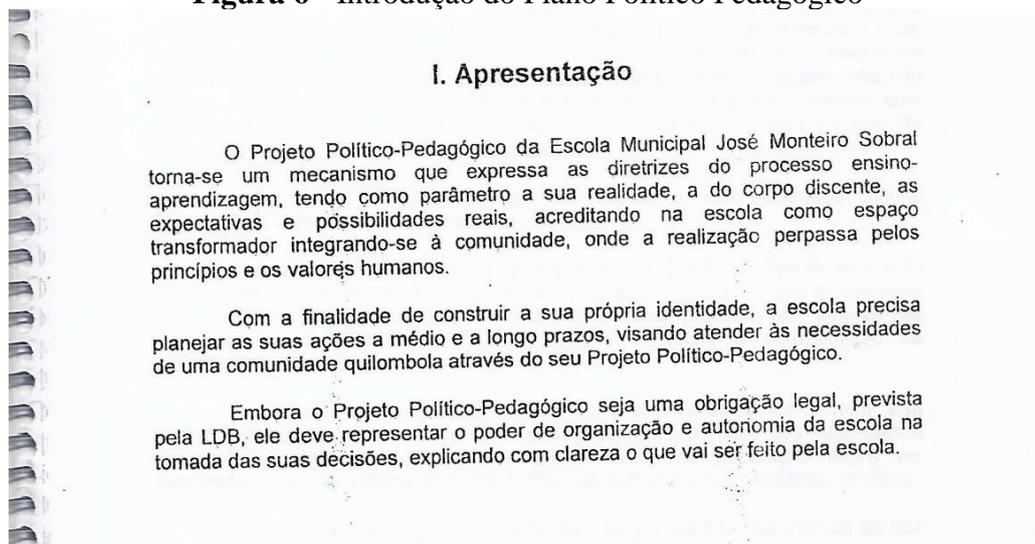
FIGURA 5 - JUSTIFICATIVA DO PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO



Fonte: Imagem retirada do PPP, com consentimento, da secretaria e da direção da escola.

Para além de não contemplar a Lei nº 10.639/03, o mesmo, em via contrária, adota enquanto conteúdo, em todas as séries, no tópico *projeto disciplinar*, majoritariamente a ausência de conteúdos voltados à história e cultura afro-brasileira, com raras exceções, apresenta conteúdo superficial e com cunho conteudista, desconsiderando, em especial, o pluralismo étnico e cultural da Comunidade Quilombola Mussuca (Ver Anexos III).

Outro ponto observável no todo do PPP é ausência de participação da comunidade escolar (alunos, pais, professores e funcionários em geral), o que torna perceptível a ausência de contextualização da escola enquanto quilombola ou escola em área quilombola. A princípio pode parecer informação irrelevante, já que o fato de estar situado na comunidade a legitima como quilombola e/ou em área quilombola.

Figura 6 - Introdução do Plano Político Pedagógico

Fonte: Imagem retirada do PPP, com consentimento, da secretaria e da direção da escola.

Contudo, a falta de definição da unidade de ensino reverbera na construção das propostas, como já discutido anteriormente com base na Resolução CNE/CEB nº 08/2012 e o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e na Resolução CNE/CP nº 1/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004, que regulamentam e normatizam a oferta de ensino nesta modalidade, logo a delimitação do PPP da unidade deve estar ancorado nos pareceres e resoluções.

Dado o exposto, a partir da análise dos dados coletados através da pesquisa de campo e da revisão de literatura, é notório que a Lei nº 10.639/03 de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, têm um papel primordial na promoção da igualdade étnico-racial, ao combater as diversas formas de preconceito e discriminação, todavia percebe-se a inexistência destas preconizações e políticas étnico-raciais, culturais, identitárias e religiosas na Escola Municipal José Monteiro Sobral.

Destarte, notoriamente observa-se que a referida escola possui um cenário de tensões entre comunidade, denominações religiosas, alunos e professores, no que tange a questões étnicas, culturais e religiosas. Santos (2014), referindo-se à Lei nº 10.639/03, ressalta que a princípio uma lei que cunhava a promoção da paz no ambiente escolar, adentra ao campo gerando tensões ao pôr os agentes de frente ao diferente, situação nem sempre aceita em vista das denominações religiosas cristãs.

As tensões observadas representam uma herança educacional cristã pondo em xeque a secularização e o estado laico, ao aferir a presença proselitista cristã, tanto católica, quanto evangélica no Espaço Público. É notório que o discurso sobre religiões, a partir da secularização, é direcionado ao foro privado/familiar, mas na verdade sempre se fez e se faz presente no espaço público escolar, contudo, nos tempos atuais tem tomado maiores proporções, situação percebida nas entrevistas. Para Santos (2014), as denominações religiosas cristãs têm investido em formação dos jovens a fim de prepará-los para as aulas, com posicionamento acerca das preconizações e entendimento de sua crença.

Neste sentido, cabe a este estudo uma análise sobre a presença e a postura do líder religioso na Comunidade Mussuca e sua relação com o Ensino Religioso, assim como a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 no que tange às políticas públicas de promoção de reparação e igualdade étnico-racial em relação ao processo de ensino e aprendizagem como instrumento de formação e o reconhecimento identitário do aluno.

4.7.3 Discurso religioso e ambiente escolar: interseções e interferências

A partir de diálogos com líderes religiosos evangélicos da comunidade Mussuca, percebe-se que apesar de uma concepção secularizada da religião, no sentido que os assuntos de fé devam ser de foro íntimo familiar/individual, ou seja, de foro privado como já discutido anteriormente por Habermas (2003a, 2003b), Barros (2008) e Berger (1985), todavia no decorrer das entrevistas, os discursos apresentam lacunas e controvérsias, se tomado por exemplo o uso da Bíblia como instrumento norteador da formação cidadã, em detrimento das propostas político pedagógicas da escola.

Neste sentido, em entrevista ao Líder Religioso - LR1, o mesmo foi indagado sob a participação dos seus fiéis em atividades curriculares que tenham relação direta com as manifestações culturais da comunidade, em resposta o LR1 e LR2, contradizem seus discursos iniciais tanto no que diz respeito à oferta de conteúdo voltado a Lei nº 10.639/03, como em relação a que assuntos religiosos (seus dogmas) devam ser de foro/íntimo e privado ao afirmar que:

Adorar somente ao criador... temos orientação de seguir e buscar o reino de deus... na medida que respeitamos a liberdade religiosa somos orienta³⁴... vamos a escola orientar nossa posição referente aquilo... a um diálogo positivo com a escola. (LR1, 2019)

³⁴ Neste momento há uma pausa forçada na fala afim de ocultar a verbalização de um ato de orientação política quanto aos conteúdos ministrados na escola.

Não, porque a bíblia diz que deus se apraz se alegra da pessoa não importando raça cor, então nós simplesmente não temos essa visão porque, para nós o quilombola é tão importante como outro, não queremos perpetuar nenhuma cultura, o que nós ensinamos vem da bíblia do criador né. Então se tivesse qualquer outro evento cultural nós trataremos com o mesmo da mesma forma ensinando o que a palavra de deus diz, nós não vamos promover uma cultura ou outra (LR2, 2019)

Neste ponto é importante salientar as contradições entre a religião de foro público e privado, como por exemplo, a existência de trabalho de campo/visita/evangelização na comunidade, o qual reflete a tentativa de conversão de pessoas da comunidade, como afirmado pelo LR1, e mais evidente no discurso do LR2, em que diz: “Nós estrategicamente usamos todos os canais, aqui é... podemos é ter ou não, mas em qualquer lugar sempre as pessoas serão sempre visitadas em suas próprias casas isso é segue um modelo que Jesus fez”, ressalto que este estudo não visa promover juízo de valores, não cabe neste momento e local julgar o certo ou errado, mas apontar para existência de uma mudança de paradigma da comunidade a partir da presença religiosa cristã. Deste modo, para Andrade, Rezende e Ribeiro (2009); Araújo e Santos (2017):

O que estamos observando é que o Brasil tem se configurado como um país cada dia mais religioso, com uma forte influência e crescimento das denominações evangélicas. Dessa forma, temos cada vez mais comunidades escolares cristãs. O que isso representa? Depende do olhar e de onde se encare o problema, se for por parte da instituição escola, enfrentar essa situação vai além dos muros da escola, precisa chegar às famílias, à comunidade como um todo. (ARAÚJO; SANTOS, p. 63, 2017)

Neste sentido, de acordo com Araújo e Santos (2017) e Santos (2014), face ao discurso religioso e à presença religiosa que transcende os muros, são causados impactos no cotidiano escolar, uma vez que a cultura local passa a alterar sua estrutura cultural e social, a exemplo do abandono das manifestações culturais mediante orientação preconizada pela verdade bíblica. Situação que no sentido da mudança de *habitus* extramuros adentra, assim como causa ranhuras, na estrutura político-pedagógica, ao assombrar e desestabilizar o chão da escola (BOURDIEU, 1998), como aponta Araújo e Santos (2017)

O choque entre a educação do espaço de fé e a escola se dá justamente na visão estabelecida pelas igrejas ao propor aos fiéis uma diferença entre o “eu” e o “outro”. Quando, na escola dominical, a criança aprende que o joio não deve misturar-se ao trigo, dependendo da conotação em que é empregada a proposta, ela a entende como uma afirmação de superioridade cultural dela em relação ao colega, o que por sua vez gera segregação, intolerância e preconceito. (ARAÚJO; SANTOS, p. 63, 2017)

Para Santos (2014) em acordo com Andrade, Rezende e Ribeiro (2009), a escola é um espaço de interação social e cultural, e que sofre influência da Igreja enquanto agente social, visto que a Igreja é formada por um sistema de códigos culturais e sociais que dão sentido à

vida do indivíduo. Todavia, é esse o sistema cultural responsável pelo estranhamento, considerando que o sistema religioso exerce uma função modeladora de seus *habitus* (BOURDIEU, 1998). Contudo, no percurso da vida existem outros sistemas simbólicos necessários à formação da criança e que requerem níveis de interação, como é o caso da escola. Desse modo, a família cria estratégias e orientações para a convivência de seus filhos nestes espaços, por sua vez, criando elementos comportamentais geradores de preconceito, racismo e intolerância religiosa. Assim,

O espaço escolar não está alheio as transformações no campo religioso, trazendo conflitos e tensões para o campo educacional. Com o pluralismo como valor, do contrário da pacificação e harmonia, surge a crise de sentido e a intensificação de conflitos raciais, religiosos e étnicos. A análise dessa situação paradoxal tem sido acompanhada da defesa dos direitos humanos e de uma agenda multicultural. Nesta discussão, o papel da escola torna-se fundamental. Ensinar as crianças a tolerar/respeitar e de que o multiculturalismo pode dar certo é salientado por muitos cientistas sociais. Esta perspectiva pluralista no espaço escolar pode ser constatada nas discussões envolvendo o Ensino Religioso. (ANDRADE; REZENDE; RIBEIRO, 2009, p.3).

É a partir da análise de Andrade, Rezende e Ribeiro (2009), acerca dos reflexos da influência religiosa na comunidade, que este estudo aponta para uma mudança significativa no campo religioso da comunidade Mussuca e sua relação com a Escola Municipal José Monteiro Sobral. A partir de dados aferidos empiricamente, o Campo Religioso da Mussuca apresenta um vertiginoso crescimento quanto à paridade e pertença religiosa na comunidade, ao passo que evangélicos adentram, e se estabelecem em um movimento de fora para dentro. As Religiões de Matriz Africana, pautadas em sua perspectiva não prosélita, qual afirma Rosa Júnior (2018) “o candomblé em si não é de prática proselitista de salvação e escatológica, ou seja, que profetiza o fim do mundo, por não ter em seu bojo o conceito do “porvir” aos moldes cristãos, que necessite, por exemplo, de salvação. Também não é uma prática de conversão.”, com tal postura tem levado estas religiões ao declínio na comunidade Mussuca.

De acordo com a Secretaria Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR) do Município de Laranjeiras, na comunidade quilombola Mussuca há 4 terreiros, todavia em visita, foi constatada a seguinte realidade: 1 terreiro de candomblé em atividade, 2 estão com suas atividades suspensas, sendo apenas zelados os santos (Orixás), sem atividades festivas e atendimento à comunidade externa, como é o caso do Terreiro do Senhor São Lázaro, o qual a filha da Zeladora atual ressalta ser um dos mais antigos, se não o primeiro da comunidade, e por fim em 1 terreiro não foi possível o contato, o que limita este estudo ao apontar a real situação deste.

Figura 7 - Terreiro do Senhor São Lázaro



Fonte: Foto tirada pelo autor

Figura 8 - Terreiro do Senhor São Lázaro



Fonte: Foto tirada pelo autor

Como vimos, no decorrer deste estudo o campo educacional foi historicamente marcando pela presença religiosa, principalmente de religiões que sempre obtiveram relação próxima com o estado a exemplos denominações católicas, protestantes, evangélicas e neopentecostais, influenciando a formação religiosa no cotidiano escolar. (JUNQUEIRA; TEÓFILO, 2012; CAETANO; OLIVEIRA, 2006; SOARES, 2015b; PASSOS J. D., 2007).

Retomando a discussão acerca da mudança do Campo Religioso da Mussuca e sua relação com a Escola Municipal Prefeito Jose Monteiro Sobral, a partir da visita à

comunidade, bem como na unidade escolar, é perceptível que as tensões e a não aplicabilidade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, preconizado pela Lei nº 10.639/03, ocorrem também em virtude da postura das lideranças religiosas na comunidade.

O crescimento do cristianismo evangélico, sobretudo neopentecostais, e o declínio das religiões de matrizes africanas na comunidade quilombola Mussuca apontam para um reforço das tensões no campo religioso e principalmente no campo educacional, se considerada a comunidade, assim como a escola, enquanto espaços públicos de interação e democracia, ou que assim deveria, ressaltando neste estudo que a Escola Prefeito Jose Monteiro Sobral, não adota em seu funcionamento o princípio da gestão democrática, tornando-se assim um solo fértil às tensões, uma vez que não se busca ouvir entidades civis, comunidade e lideranças religiosas na construção, por exemplo, do plano político pedagógico.

Contudo, apesar da gestão democrática não ser uma realidade, as representações cristãs católica e evangélica se fazem presente na construção do processo de ensino e aprendizagem, reforçando de forma veemente as formas diversas de violência simbólica através de seus conteúdos em sala de aula sob pretexto de desconhecimento da lei, ou pelo não reconhecimento enquanto religião, reforçando a legitimação do saber empírico (vivência religiosa), onde apesar dos registros mostrarem conteúdos ministrados sob outras denominações, o cristianismo é conteúdo majoritário no decorrer do ano, enquanto o ensino de história de cultura afro-brasileiras e suas religiosidades é sucumbido sob pretexto do desconhecimento, como dito anteriormente, mas que na realidade é perceptível enquanto estratégia pessoal e político-pedagógica, a fim de evitar atrito com alunos e gestão.

Se as religiões católica, protestantes e evangélicas, de forma direta e indiretamente, fazem parte do cotidiano escolar na comunidade quilombola Mussuca, o mesmo não ocorre quanto às religiões de matrizes africanas. A partir das visitas, é notório o distanciamento dos seus agentes no que diz respeito às pertencas e aos espaços de discussões, principalmente no que diz respeito ao Ensino Religioso, talvez pela perspectiva não prosélita como descrito anteriormente, talvez reflexo da disputa de campo religioso, ou pelo nível de escolaridade de alguns.

A ausência de participação destes líderes ou adeptos na escola, enquanto nativos detentores legítimos de fato do local de fala nas discussões acerca da religiosidade afro-brasileira, acaba por reforçar a violência simbólica ao avigorar a imagem hegemônica do

cristianismo ao abrir mão de um espaço legitimamente seu também, assim gerando um solo fértil ao reforço de discursos prosélicos, intolerantes e racistas.

Por fim, estas tensões ocorrem pela existência de um campo religioso (BOURDIEU, 2014) constituído por forças que lutam para conservar na dominação. Neste contexto, a Lei nº 10.639/03, e as políticas de afirmação étnico-raciais e religiosas emergem no âmbito das disputas dos campos educacionais e políticos enquanto uma força antagônica e subversiva ao campo, tendo em vista que estas forçam a laicidade. Neste processo, o campo tenta se conservar intacto e a Lei nº 10.639/03, de forma subversiva, contrapõem-se a esse processo hegemônico a partir da legitimação da pluralidade ética e liberdade de crença como direito e instrumento identitário.

Contudo, diante da avigorada e proselitista realidade, a nível nacional, o currículo se mostra pequeno, impotente e ineficaz. A letra de lei (teoria) parece inócua perante as atitudes (discursos e práticas) de todos os envolvidos, principalmente com o crescimento do discurso conservador, voltado ao combate dos grupos étnicos e às religiões afro-brasileiras, afamados e legitimados por discursos e agendas políticas governamentais. Deste modo, a lei completa 17 anos com impacto real significativo, porém longe do esperado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo surge da ânsia de aprofundamento por parte deste pesquisador, em relação às questões étnico-raciais no campo educacional, em especial sobre a Lei nº 10.639/03, que exigem como conteúdo programático, no ensino fundamental e médio, a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena. O objeto de estudo já vem sendo trabalhado desde a graduação em Dança Licenciatura, no Campus de Laranjeiras/SE da UFS, bem como durante a Especialização Lato Sensu, também pela UFS, em Coordenação Pedagógica. O interesse pela problemática surgiu na comunidade quilombola situada em Poço Verde/SE, local onde iniciou a pesquisa acerca do currículo escolar naquela comunidade.

Naquele estudo inicial emergiu a necessidade de expandir o local de pesquisa e dar visibilidade a outras comunidades quilombolas. Por esta razão, se deu a investigação na comunidade Mussuca, situada na cidade de Laranjeiras. Nessas comunidades há um problema a ser discutido: o discurso religioso em comunidades quilombolas e sua relação com práticas pedagógicas em um estado constitucionalmente laico, plural e secular. Por conta disso, a escolha do campo de pesquisa foi reforçada, visto que a Mussuca possui influente registro histórico de luta e resistência étnico-racial, assim como pelo seu campo religioso plural.

Diante da ineficiência das relações políticas e práticas étnico-raciais na educação e objetivando a efetivação do direito ao pluralismo religioso da comunidade Mussuca, foi submetido ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião no ano 2018 - o projeto intitulado “A Laicidade Institucional: diálogo entre as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e a Matriz Curricular do Ensino Fundamental I e II em Laranjeiras/SE”. Este ambicionava analisar e discutir os principais avanços no que diz respeito ao direito e à garantia da promoção de ações político-pedagógicas acerca do Ensino Religioso em um Estado laico, em relação às Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08 e a LDB – Lei nº 9.394/96, no ensino fundamental I e II da Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral, da Comunidade Quilombola Mussuca, situada no município de Laranjeiras/SE.

Contudo, na disciplina de Seminário de Pesquisa I, assim como nas discussões com o orientador, veio à tona a necessidade de mudanças significativas quanto à estrutura metodológica e estrutural do projeto. Dentre elas, foram gradativamente substituídos os conceitos, tais como o de multiculturalismo de (HALL, 2006) pelo de pluralismo (BERGER, 2017), uma vez que o contexto ao qual o projeto adentrava, a referida literatura cauciona um

suporte basilar mais adequado para uma análise mais produtiva. Por fim, por uma questão de delimitação exequível do projeto, o Ensino Fundamental II é retirado da análise. Neste sentido, o primeiro período foi de suma importância uma vez que através das disciplinas e orientações emergiram novas leituras e novos olhares sobre o tema, principalmente pela necessidade de incorporar a problemática de pesquisa ao universo epistemológico das Ciências da Religião.

Com base nas alterações propostas do projeto inicial durante o período da disciplina Seminário de Pesquisa I, em paralelo às orientações e leituras direcionadas e catalogadas a partir do estado da arte, novas perspectivas são constituídas ao objeto investigado. O projeto adotou novo título: “A laicidade no Ensino Religioso em face da Lei nº 11.645/08: uma análise da Matriz Curricular no Ensino Fundamental I em Laranjeiras/SE”. Nessa perspectiva, o estudo pretendia discutir o princípio da laicidade imerso ao Ensino Religioso em face da Lei nº 11.645/08, tomando por referência as discussões sobre questões como secularização (BERGER, 2017), laicidade flexível (PORTIER, 2011), e a inserção da religião no Espaço Público (HABERMAS, 2003a), principalmente no âmbito da educação, em um país que constitucionalmente garante sua pluralidade religiosa.

Gradativamente a pesquisa incorporou novas influências e novo corpo estrutural, dando enfoque à laicidade como princípio constitucional garantidor do Ensino Religioso igualitário e não proselitista no Espaço Público, além de enfatizar na análise da aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 na Matriz Curricular da Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral. Diante da sua especificidade enquanto espaço de resistência histórica e cultural, a escola é compreendida no âmbito desta pesquisa como um espaço também de resistência identitária. Assim, tornou-se pertinente discutir também as ações afirmativas e as políticas pedagógicas étnico-raciais no que tange ao reconhecimento identitário dos alunos em uma comunidade quilombola. Nesse período, os trabalhos de campo através da coleta de dados e entrevistas foram fundamentais para compreender melhor o objeto e suas nuances.

Como toda pesquisa, sua construção é dinâmica e mutável no decorrer de sua execução. Novos elementos levaram às alterações significativas, a investigação reestrutura-se ao redirecionar outra vez o foco da pesquisa, apesar de discutir em sua estrutura a laicidade e o Espaço Público: O Ensino Religioso frente à Lei nº 11.645/08: uma análise da Matriz Curricular da Escola Rural Povoado Mussuca – Laranjeiras/SE – De 2008 A 2018. O foco passou a ser a análise das relações entre Ensino Religioso, frente à Lei nº 11.645/08, naquela

unidade de Ensino Fundamental I. A partir de então não convinha mais analisar a laicidade enquanto foco central, mas sim identificar as implicações das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 para a LDEBN - Lei nº 9.394/96, desse modo apresentando um panorama do Ensino Religioso na Mussuca.

Por fim, depois de inúmeras mudanças, a pesquisa foi intitulada como: “O Ensino Religioso e Cultura Afro-Brasileira: Estudo de caso na comunidade Quilombola Mussuca/Laranjeiras–Sergipe”. O recorte foi delimitado à análise das relações entre Ensino Religioso e a Lei nº 10.639/03, enquanto instrumento de formação e manutenção da identidade étnico-racial e cultural, na unidade de Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral – Laranjeiras/SE, localizada na Comunidade Quilombola Mussuca, no município de Laranjeiras/SE. Do mesmo modo, compreender as tensões nos campos educacional e religioso e suas influências nas ações afirmativas de igualdade e de reparação étnico racial a partir do currículo escolar.

Nessa perspectiva, a pesquisa focou em objetivos, que julgamos mais coerentes e exequíveis, uma vez que estes em suas proposituras sintetizam todas as versões propostas anteriormente. Todavia, obtendo como resultado uma análise consistente e objetiva dos objetos formal e material, com qualidade, e condizente com a área de Ciências de Religião, já que conseguem descrever e analisar os aspectos teórico-metodológicos do Ensino Religioso, traçando seu panorama no recorte proposto de 2008 a 2018, e sua relação direta com as questões identitárias a partir das ações afirmativas de igualdade e reparação étnico-racial no currículo, através das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e suas implicações e tensões na Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral, enquanto Espaço Público com presença do privado.

Conforme foi demonstrado, a pesquisa tratou das tensões entre o discurso religioso e a cultura afro-brasileira na Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral, desenvolveu-se a partir dos conceitos de público e privado em Habermas (2003) e sua relação com o conceito de campo de poder de Bourdieu (2014). A investigação adentrou ao campo, visto que o estudo aqui proposto pertence à linha de pesquisa empírica. Assim, diante dos dados aferidos, foi perceptível uma configuração peculiar no que tange à arena de disputas e tensões entre protestantismo e a cultura afro-brasileira no campo religioso da Mussuca e influência no aspecto do Ensino Religioso, além de levantamento de questões étnico-raciais a partir de discursos religiosos de agentes internos e externos à Escola Municipal Prefeito Jose Monteiro Sobral.

Neste sentido, diante das tensões aferidas ao campo religioso e educacional na Mussuca, tanto a coleta de documentos, autorizações junto à Secretaria de Educação do Município, e da unidade de ensino, ocorreu também, a aplicação de um questionário semiestruturado com perguntas abertas destinadas aos agentes internos da Escola Prefeito José Monteiro Sobral, como o corpo diretivo, docentes e funcionários da escola, para melhor compreender a realidade inerente às tensões aferidas acerca das questões étnico-raciais e o Ensino Religioso. Em um segundo momento, a coleta de dados ocorreu mediante entrevistas com líderes religiosos da comunidade, não diferente do primeiro questionário, seguiu a mesma estrutura e objetivo, que foi a de conhecer com mais profundidade a realidade e o discurso em relação às questões étnicas e o Ensino Religioso no Espaço Público.

Para a análise dos dados e discussão sobre estas tensões, para além dos teóricos supracitados, recorreu-se a autores como Aguiar (2012), Santos (2014) e Gomes (2012, 2017), que possuem vasto conhecimento e trabalhos que discutem questões afirmativas étnico-raciais e religiosas em relação ao multiculturalismo e pluralismo. Em relação à influência do discurso religioso e da presença do discurso privado no Espaço Público escolar, foram utilizadas as ideias de autores como Ranquetat Júnior (2012, 2016), Junqueira e Teófilo, (2012) e Montero (2013, 2009) acerca da laicidade no Espaço Público e suas influências no processo educacional e identitários.

Nessa acepção, o capítulo destinado a apresentar a realidade do objeto de pesquisa, enquanto metodologia para apresentação dos resultados e análise dos dados utilizou-se a elaboração de planilhas para o registro de dados quantitativos que posteriormente foram convertidos em gráficos, visando melhor compreensão dos fatos para o leitor, assim como, objetivando enfatizar a realidade da Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral em relação às tensões ocasionadas pelo discurso religioso. Enquanto ao autor, optou-se pela utilização da transcrição e citação de depoimentos, pois desse modo há uma aproximação entre leitor e a realidade objetiva.

O estudo versou também sobre o Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro, sendo ele desenvolvido sob a análise documental a partir de pareceres, resoluções e normativas nos âmbitos nacional e estadual, disponibilizados em plataformas digitais ou impressos; e da revisão de literatura a partir de autores como Montero (2009, 2013) Giumbelli (2008, 2012), Junqueira, Corrêa e Holanda (2007), Junqueira e Teófilo (2012), Oro (2011), Caetano e Oliveira (2006), Cunha (2012, 2016), Soares (2015a, 2015b) e Passos, J. D. (2007),

sendo estes, autores com maior evidência no cenário acadêmico no que diz respeito ao estudo das Ciências da Religião, em especial em relação ao Ensino Religioso.

Nessa parte da pesquisa foi abordado o processo histórico de inserção do Ensino Religioso enquanto disciplina e área de conhecimento autônoma no currículo escolar, traçando um panorama histórico percorrendo sobre o Ensino Religioso no currículo Brasileiro através das disputas e tensões no campo político, social e religioso. Nessa passagem, foram abordados elementos fulcrais à inserção, permanência e manutenção do Ensino Religioso, como sua epistemologia, seu lugar no currículo brasileiro, seus principais modelos e as tensões que cada um provoca no campo religioso e educacional, principalmente diante das questões referentes aos conteúdos inerentes ao Ensino Religioso e a história e cultura afro-brasileira na Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral apresentou.

Assim, este estudo apresenta enquanto resultados acerca do Ensino Religioso e cultura afro-brasileira, um estudo de caso em uma comunidade quilombola, discussões as quais esse autor não busca apontar soluções, tampouco esgotar as possibilidades de debates e produção sobre o tema. A partir do referencial teórico-metodológico e da pesquisa empírica, através do trabalho de campo na comunidade e na escola, foi possível aferir os resultados a seguir.

O Ensino Religioso no Brasil tem sua formação balizada pelo reflexo de uma disputa no campo religioso, onde protestantes e evangélicos, principalmente católicos, que sempre gozaram de uma hegemonia, (ANDRADE; REZENDE; RIBEIRO, 2009). A LDB de 1996 representou um avanço ao Ensino Religioso, a partir do seu artigo 33, que o implementou, contudo para este estudo a dicotomia apresentada na LDB entre ensino confessional e não confessional, ou seja, a ausência de uma epistemologia e de formação profissional acabam por reforçar as lacunas que possibilitam adoção do ensino catequético e proselitista.

Assim, o ano de 2008 para educação representou um período de avanço com a reafirmação da importância do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na escola através da Lei nº 11.645/08, e posteriormente para os quilombolas com o reforço através da Resolução CNE/CEB nº 08/2012 e o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que reconhece a importância e obrigatoriedade de abordar o fenômeno religioso e a ancestralidade africana e afro-brasileira enquanto instrumento de formação étnico-racial e do pluralismo, coibindo desse modo toda forma de proselitismo.

Contudo, é no ano de 2010 que o Ensino Religioso vai apresentar um retrocesso enquanto área de conhecimento com a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439 de 08 de fevereiro de 2010, em que o Ministério Público requereu a interpretação à luz da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu artigo 33, solicitando a inconstitucionalidade do artigo 11, expresso no Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010, que firma o acordo entre a Santa Sé e o Governo Brasileiro, referente ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. Apesar dos esforços, o STF votou a favor da constitucionalidade, possibilitando com isso precedentes para o ensino confessional. Cabe ressaltar que nesta disputa de campo religioso educacional, a Igreja Católica, entre outras denominações, foi ativa em todo processo de julgamento.

Como descrito, a Lei nº 10.639/03 representou um avanço ao ser instituído no Espaço Público de forma obrigatória o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, exigindo adoção de conteúdos que promovam um ensino pautado em princípios igualitários e o reconhecimento da diversidade étnico-racial diante do pluralismo no Brasil. Todavia, a aprovação destas leis coloca o campo educacional em ampla tensão, visto que a lei em sua redação obriga que o conteúdo seja ministrado de forma transversal, implicando radical postura nas diversas esferas do campo educacional.

Neste contexto, sua aprovação causa implicações e tensões diante do currículo, bem como nas práticas pedagógicas e culturais das escolas, considerando que as escolas reproduzem em suas estruturas elementos cristãos católicos e evangélicos, principalmente ao que se refere ao Ensino Religioso, reflexo de um currículo construído sob os moldes destas instituições que sempre gozaram de privilégios. Assim, na arena das disputas dos campos educacionais, políticos e religiosos, a promoção de ações étnico-raciais e identitárias na educação apresenta-se como uma força antagônica ao campo religioso e educacional, ao forçar a promoção de um ensino plural e laico, assim, enquanto o campo tenta manter-se conservado em suas práticas, a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 insurgem-se contra essa hegemonia.

Não obstante a realidade nacional, o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana causa implicações e tensões ao campo político, educacional e religioso por seu papel antagônico diante de forças hegemônicas, todavia diante da pasteurizadora e proselitista realidade, o currículo se mostra pequeno, impotente, ineficaz. A letra de lei (teoria) parece inócua perante as atitudes (discursos e práticas) de todos envolvidos.

Nesta lógica, a realidade da Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral apresenta um cenário peculiar em relação à Lei nº 10.639/03. Apesar da *Organização Curricular Referencial para as Escolas da Rede* e a Resolução CONMEL nº 33, de 21 de setembro de 2011, expressarem e preconizarem o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, seu desconhecimento é perceptível majoritariamente nos discursos, principalmente pelos professores, situação que ocasiona a estes profissionais limitações nas resolubilidades das tensões causadas principalmente no campo religioso. Apesar da alegação de desconhecimento, a lei completou neste ano 17 anos de existência.

A equipe diretiva deveria estar atenta ao cumprimento das leis por parte dos professores, bem como apontar à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) a necessidade da oferta de formação continuada aos profissionais da educação, mas não cumpre esse papel – ou por crença religiosa, ou por julgar que se trata de um aspecto pedagógico de menor importância, situação perceptível se posto em análise o Plano Político Pedagógico, que em sua estrutura reproduz um discurso judaico-cristão, pautado na revelação, conversão e salvação em seus conteúdos (BISPO, 2019; CORTES, 2014), reforçado pela ausência da descrição e reconhecimento da escola enquanto quilombola. A situação promove um movimento inverso à manutenção da identidade étnica e cultural da comunidade, uma vez que a escola é descaracterizada e indiferente ao *ethos* da comunidade e acaba por criar sujeitos que desconhecem e não se reconhecem como parte desta cultura, desta identidade quilombola.

Assim, se a realidade da escola é de desconhecimento, exclusão ou de desvalorização da importância diante das questões identitárias e das ações afirmativas étnico-raciais, o resultado não poderia ser diferente em relação aos alunos, que a partir dos depoimentos de alguns professores, diante de assuntos voltados à cultura afro-brasileira e quilombola (local), apresentam-se pouco inclinados ao debate de ideias e à observação da diferença, por vezes pondo a aula em situação de tensão, visto que alguns contrapõem o conteúdo ministrado a partir de uma base argumentativa pautada no discurso religioso.

Neste sentido, da relação entre campo religioso e o campo educacional, é perceptível que a Mussuca é atualmente uma comunidade quilombola culturalmente/religiosamente em conflito, pois houve crescimento vertiginoso das diversas denominações evangélicas e um declínio das religiões de matriz africana. O currículo escolar também é marcado pelas expectativas sociais/locais a seu respeito. Se a comunidade espera que as escolas não façam

tal debate, as escolas se isentam de fazê-lo a fim de não arranhar as relações entre a unidade de ensino e seu entorno.

Nesta disputa de campo religioso e educacional, a comunidade quilombola Mussuca não difere de outros espaços escolares no que tange à participação dos líderes religiosos evangélicos que indiretamente adentram o Espaço Público através do discurso aparentemente tolerante, contudo, mascaram suas práticas proselitista e excludentes. Destacam que a escola é parceira, e que seu *rebanho* não deve participar de determinadas atividades, mesmo que previstas em lei, e novamente, ressaltam a importância da formação dos profissionais quanto às questões étnico-raciais e ao Ensino Religioso para adotar a postura correta em face aos alunos que trazem argumentos oriundos de formações teológicas e que métodos de utilização da legislação são usados para coibir e dirimir tensões no Espaço Público.

Se no campo religioso brasileiro comumente ocorre uma disputa que envolve o fortalecimento hegemônico das religiões cristãs de um lado e do outro as religiões perseguidas historicamente, o mesmo não acontece na Comunidade Quilombola Mussuca. O cenário apresenta realidade peculiar, uma vez que os líderes religiosos de matriz afro se abstêm da discussão, ou por motivos políticos, ou pela formação educacional que possuem. Além do mais, como disse Verger, o candomblé sobrevive porque não tenta convencer ninguém.

Contudo, até que ponto se isentar de certas discussões e ausentar-se de certos espaços sociais é positivo ou negativo? A escola quilombola em específico, neste sentido, deve ser um agente ativo na garantia da inserção desses sujeitos em seu cotidiano político pedagógico, seja pelo reconhecimento destes enquanto agentes da construção identitária da comunidade, ou seja, pelo cumprimento das diretrizes e bases da educação quilombola, preconizando o reconhecimento do fenômeno religioso e a ancestralidade africana e afro-brasileira como papel importante à formação étnico-racial.

Assim a escola deve ser um espaço vivo, dinâmico e atento ao processo de sociabilidade, alterações sociais e culturais, bem como ser um agente direto na manutenção do conhecimento e dos processos de ressignificação e resignação. Esses conhecimentos devem ser balizados e pautados em práticas pedagógicas e curriculares que ampliem e produzam novas formas de saberes diversos, para que haja um significativo desempenho para a comunidade escolar. Neste sentido, este estudo contribui significativamente no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao Ensino Religioso, pautado no discurso plural e étnico, coibindo toda forma de proselitismo e de tensões no campo educacional, conforme o texto constitucional vigente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Péricles Moraes de; REZENDE, Daniela dos Santos; RIBEIRO, José Eraldo Neves. (in)Tolerância e Preconceito: o Ensino Religioso em Sergipe. In **Anais XIV Congresso Brasileiro de Sociologia**, Rio de Janeiro. **Anais 2009**. Disponível em http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3223&Itemid=170, Acesso em: 4 mar 2019

ANDRADE, Péricles; FERREIRA, Ismael de Vasconcelos. Ensino Religioso e capitais culturais. **Estudos Teológicos**, [S.L.], v. 58, n. 1, p. 57-82, 1 ago. 2018. Faculdades EST. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/3174 <http://dx.doi.org/10.22351/et.v58i1.3174>. Acesso em 1 dez. 2018.

AVRITZER, Leonardo; COSTA, Sérgio. Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 4, p. 703-728, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582004000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Mar. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582004000400003> .

AGUIAR, Fernando Jose Ferreira. **Em tempo de Solidão Forçada: Epidemia de Varíola, Revolta Popular e Fé em Sergipe Novecentista**. Mestrado em História. Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil. Orientador: Maria Inês Cortes de Oliveira. Salvador: UFBA, 2002.

_____. **Tecendo reparações, afirmando identidades: caminhos e descaminhos para implementação e aplicabilidade da lei 10.639/2003 na experiência escolar da rede pública estadual em Sergipe**. São Cristóvão, SE, 2012. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2012.

ALMEIDA, Denilza Viana de. **Aspectos da escravidão urbana no Sergipe oitocentista: mercado, conflitos e poder local. (1850-1870)**. São Cristóvão, SE, 2017. Monografia (licenciatura em História) – Departamento de História, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **Um pé calçado, outro no chão: liberdade e escravidão em Sergipe (Cotinguiba, 1860-1900)**. Edufba, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16784>. Acesso em 14 junho 2018

AMARAL, Sharyse Piroupo. **Escravidão, liberdade e resistência em Sergipe: Cotinguiba (1860-1888)**. Tese (Doutorado em História) – UFBA. Salvador, 2007. p.255-258. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10228/1/Tese%20Sharyse%20Amaralseg.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato de; SOUZA, Evelin Fonseca de. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 98, n. 249, p. 1-17, 18 jun. 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2628>.

AMARAL, Tania Conceição Iglésias; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. Análise dos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras. **Revista Histedbr**, 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1248/1060>. Acesso 06 Jan. 2018.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; SANTOS, Deyse Luciano de Jesus. Religião e educação: o posicionamento das igrejas cristãs em relação às questões dos negros no Brasil. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**, [S.L.], v. 14, n. 3, p. 50-68, 29 set. 2017. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/download/1807-1384.2017v14n3p50/34878>> Acesso em 14 maio 2019.

ANDRADE, Péricles; FERREIRA, Ismael de Vasconcelos. Ensino Religioso e capitais culturais. **Estudos Teológicos**, [S.L.], v. 58, n. 1, p. 57-72, 1 ago. 2018. Faculdades EST. <http://dx.doi.org/10.22351/et.v58i1.3174>. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/3174. Acesso em: 01 maio 2018.

AVELINO, Camila Barreto Santos Os Sentidos da Liberdade: Trajetórias, Abolicionismo e Relações de Trabalho no Vale do Cotinguiba no Pós-Abolição (Sergipe, 1880 - 1930) / Camila Barreto Santos Avelino; Hebe Mattos, orientador. Niterói, 2018. 293 f.: il. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/13355>>. Acesso em: 20 jun 2018.

BARBOSA, Wilmar do Valle. Relações entre laicidade e religião: considerações sobre uma tensão permanente. In: **Numen: revista de estudos e pesquisas da religião**. v.16. n. 1. (Jan/Jun 2013). Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 84-85. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/21887>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BARROS, APFL. A importância do conceito de esfera pública de Habermas para a análise da imprensa—uma revisão do tema. **Universitas: Arq. e Comun. Social, Brasília**, v. 5, n. 1/2, p. 23-34, 2008. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/arqcom/article/download/671/706>>. Acesso em 14 jan. 2019.

BENHABIB, Seyla. Models of public space: Hannah Arendt, the liberal tradition, and Jürgen Habermas. In: CALHOUN, Craig. (Ed.). **Habermas and the public sphere**. Cambridge: MIT Press, 1996. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/e487/0d8ce305d85241faf556290c3e7d36f7ed8b.pdf>. Acesso em 14 de Agosto de 2018.

BERGER, Peter L. et al. The desecularization of the world. **Washington, DC: Ethics and Public Policy Center**, 1999. Disponível em: http://www.academia.edu/download/46477270/The_Desecularization_of_the_World_Resurg2_0160614-7292-164jvtl.pdf. Acesso em 01 de Agosto 2018.

BERGER, Peter. **O Dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. 2ª ed. São Paulo, Paulinas, 1985.

_____. **Os múltiplos altares da modernidade:** rumo a um paradigma da religião numa época pluralista. Petrópolis, Editora Vozes, 2017.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BIRMAN, Patricia. Comentários Sobre o Sentido e o Problema do “Separatismo Moderado”: por uma contribuição sociológica à análise da religião no Espaço Público, de Luca Diotallevi. **Debates do Ner**, [S.L.], v. 1, n. 27, p. 79-84, 6 jun. 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/viewFile/56464/34070>>. Acesso em: 19 set. 2018.

BISPO, Raphael. “Deus dá uma segunda chance”: sofrer e refazer mundos em testemunhos religiosos. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 25, n. 54, p. 111-139, Ago. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832019000200111&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 de maio 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832019000200005>.

BOMFIM, Wellington de Jesus. **Identidade, memória e narrativas na dança de São Gonçalo do povoado Mussuca (SE)**. 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/12247>>. Acesso: em nov 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Cia das Letras, 2014.

_____. **Coisas Ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; revisão técnica Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998

BRASIL. Constituição (1891) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm> . Acesso em Acesso em 27 de maio de 2018.

_____. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da lei 5.692/71. *Documenta n. 195*, 1977.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: **Senado Federal**, 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/ind.asp>. Acesso em 27 de maio de 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF,

21 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 07 set. 2018.

_____. Lei Darcy Ribeiro (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 263 PDF). Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> acesso em Acesso 5 de dez. 2018.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 2.757/97. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=61CDEBE256E0069DB71E2566E4BBBA9F.node1?codteor=1132296&filename=Avulso+-PL+2757/1997>. Acesso em 09 de janeiro 2019.

_____. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 1997.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003a. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm) Acesso em 14 Abr. 2019.

_____. Decreto no 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, **Diário Oficial da União**, 21 nov. 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em 08 ago. 2018.

_____. Ministério da educação. **Parecer nº CNE/CP 003/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: INEP, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnep_003.pdf> acesso de 17 de dez. 2019.

_____. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004b. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho-OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da União**, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em 02 de maio de 2018.

_____. Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União. Seção 1 -11/3/2008, p. 1 (Publicação Original)**, Brasília-DF, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em 5 de dez. 2018.

_____. Lei nº 7.107 de 11 de fevereiro de 2010. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. *Diário Oficial da União*, 2010.

_____. Ministério da educação. Parecer CNE/CEB n. 16/2012 de 05 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Relator: Nilma Lino Gomes. **DOU**, 2012a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11091&Itemid=> acesso em 17 de jul. 2018.

_____. Ministério da educação. Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília-DF, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=11963&Itemid=95> Acesso em: 01 de mar. de 2019.

_____. ASSOCIACAO ASSISTENCIAL EDUCACIONAL E CULTURAL ALAROKÉ. **regimento interno do Ilé Asé Alaroke Bábà Ajagunan**. 2014.

_____. FEDERAL, Senado. **LDB Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: edição atualizada até março de 2017. *Brasília-DF: Coordenação de Edições Técnicas*, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf acesso em 14 de jul. 2018.

_____. DIÁRIO DO SENADO FEDERAL. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1997. <<https://legis.senado.leg.br/diarios/PublicacoesOficiais>> acesso 19 de junho 2018.

CAETANO, Maria Cristina; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Ensino religioso: Sua trajetória na educação brasileira. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Maria%20Cristina%20Caetano%20e%20Maria%20Auxiliadora%20Monteiro%20Oliveira.pdf>. Acesso em 21 de set. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 67-89, 2013. 6ª reimpressão, 2019.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**, Rio de Janeiro: Palas, 2012.

CARNEIRO, Édison. Religiões Negra, notas de etnografia religiosa. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 1936. (Biblioteca de Divulgação Científica, VII).

CARVALHO, Lucas Correia. Esfera pública e esfera privada: uma comparação entre Hannah Arendt e Jürgen Habermas. **Revista Habitus**: Revista eletrônica dos alunos em graduação em Ciências Sociais –IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, dez. 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/habitus/article/download/11291/8241>>. Acesso em 1 de ago. 2015.

CATROGA, Fernando. Secularização e laicidade: uma perspectiva histórica e conceptual. **Revista de História das Ideias**, [S.L.], v. 25, p. 51-127, 2004. Coimbra University Press.. Disponível em: <<https://digitalis-sp.sib.uc.pt/bitstream/10316.2/43693/1/Secularizacaoelaicidade.pdf>> Acesso em 11 de set. de 2019.

CATROGA, Fernando. **Entre Deuses e Cesáres: secularização, laicidade e religião civil**. Coimbra: Almedina, 2006.

CONCEIÇÃO, Lúcio Andrade da. Diversidade, formação docente e a pedagogia do candomblé. In: EUGENIO, Benedito Gonçalves, **Relações Etnicorraciais Olhares Plurais. Relações Etnicorraciais Olhares Plurais**, Jundiaí, SP, Paco Editorial, 2014. P. 198-208.

COBB, Roger; ROSS, Jennie-Keith; ROSS, Marc Howard. Agenda building as a comparative political process. *The American political science review*, 1976, 70.1: 126-138.

CORTES, Mariana. O mercado pentecostal de pregações e testemunhos: formas de gestão do sofrimento. **Relig. soc.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 184-209, Dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872014000200184&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Set. 2019.

CORREA, Norton Figueiredo. **Sob o signo da ameaça: conflito, poder e feitiço nas religiões afro-brasileiras**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/3871>>. Acesso em 12 de mar. de 2019.

COSTA, SÉRGIO. Esfera pública e as mediações entre cultura e política no Brasil. Fórum ideias, Viseu, n. 1, 1999. [online]. Disponível em: https://www.ipv.pt/forumedia/fi_3.htm. Acesso em: 21 mar. 2019.

COSTA, Renilda Aparecida. RELIGIÃO DE MATRIZES AFRICANAS E CATÓLICA EM MANAUS: DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO POSSÍVEL. **Revista Labirinto (UNIR)**, v. 26, n. 2, p. 93-108, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. O veto transversal de FHC à LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 681-696, set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300681&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 set. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609146803>.

CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 849-864, dez. 2012. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400005&lng=en&nrm=iso>. acesso 15 Set. 2019. Epub Jul. 31, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000019>.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1931/1997. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 285-302, ago. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 07 out. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil: **POR UMA CONCEPÇÃO DO ESTADO LAICO**. In: **EMBATES EM TORNO DO ESTADO LAICO**. São Paulo: SBPC, 2018. p. 41-52. Embates em torno do Estado laico [livro eletrônico] / Claudia Masini d'Avila-Levy, Luiz Antônio Cunha (Orgs.). – São Paulo: SBPC, 2018. 292 p. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/publicacoes/embates-em-torno-do-estado-laico/>. Acesso 19 de mar. 2019.

CRUZ, Jackeline Fernandes da. Um estudo sobre as práticas intelectuais no Encontro Cultural de Laranjeiras - SE. 2015. 109 f. Dissertação (Pós-Graduação em Antropologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/3191>>. Acesso em 11 de abr. 2019.

DANTAS, Beatriz Góis. **Vovó Nagô e papai branco - Usos e abusos da África**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1982.

DIAS, Agemir de Carvalho. **Sociologia da Religião**: introdução às teorias sociológicas sobre o fenômeno religioso. São Paulo: Paulinas, 2012.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt; LUI, Janayna de Alencar. O ensino religioso e a interpretação da lei. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 13, n. 27, p. 237-252, Jun 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832007000100011&script=sci_abstract&tlng=pt >acesso 09 Set. 2020.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt; LUI, Janayna de Alencar. O ensino religioso e a interpretação da lei. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 13, n. 27, p. 237-252, Jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832007000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso 15 Set. 2018

DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Escola e laicidade: o modelo francês. **Interações**, v. 3, n. 4, p. 153-167, 2008. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/viewFile/6714/6141> > Acesso em 06 de abril 2020.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Livro I: Capítulos II (Parte I), III e IV; Conclusão. P. 39-56, 85-109, 11-126 e 417-432

ENNES, Marcelo Alario. A Imigração estrangeira em Sergipe (1875-1930). **História**, Franca, v. 30, n. 2, p. 312-334, Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742011000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Set. 2018.

FIGUEIREDO, Ariosvaldo. O negro escravo em Sergipe: uma introdução ao seu estudo. **Ciência & Trópico**, v. 16, n. 1, 1988. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/419>> Acesso em: 01 de janeiro 2020.

FONAPER, In. Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso. 3ª edição Ed. *Mundo Mirim*, 2009. Reimpressão 2012.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: Ensaios. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23).

FREIRE, Felisbelo. História de Sergipe. Petrópolis-RJ: Vozes; Aracaju-SE: Governo do Estado de Sergipe, 1977

FRANÇA, E.T. Escola e cotidiano: um estudo das percepções matemáticas da comunidade quilombola Mussuca em Sergipe. Dissertação de mestrado. Programa de Ensino de Ciências Naturais e Matemática. UFS, 2013.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, Set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 Set. 2019.

GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. **Relig. soc.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 80-101. ISSN 0100-8587. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872008000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso 15 Set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-85872008000200005>.

_____. **O fim da religião: dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França**. São Paulo: Attar Editorial. 456 pp. 2002.

_____. Fronteiras da laicidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.L.], São Paulo. v. 27, n. 79, p. 205-208, jun. 2012. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-690920120002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 09 de dezembro 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69092012000200014>.

GIUMBELLI, Emerson e SCOLA, Jorge. Definindo a liberdade religiosa: projetos acerca do estatuto de instituições religiosas no Congresso Nacional brasileiro. In: VITAL, Christina; ARAÚJO, Melvina (orgs.). *Religião e Conflito*. Curitiba: 1. Ed. Prismas. 2016.

GIUMBELLI, Emerson; CARNEIRO, Sandra de Sá. Religião nas escolas públicas: questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, 2006, 1.2: 155-177. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1502/1351>> Acesso em 02 de fevereiro 2019.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 67-89, 2013. 6ª reimpressão, 2019.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: **Fundação Heinrich Boll, ActionAid**, p. 39-74. 2009.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, [S.L.], v. 10, n. 18, p. 133-134, 27 abr. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2011v10n18p133>.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n. 120, p. 727-744, set. 2012 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300005&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 17 set. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2017. 3ª reimpressão 2018.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, Mar. 2013 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Jan. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 39, n. 145, p. 928-945, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-es0101-73302018200256.pdf>> Acesso em: 17 Set. 2020. Epub Nov 14, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018200256>.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução: Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003a.

_____. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Vol II. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003b.

Hall, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. (1ª impressão revista) Belo Horizonte/Brasília: Editora UFMG/Unesco, 2006.

JACCOUD, L. B., SILVA, A., ROSA, W., & LUIZ, C. (2009). Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). In J. Jaccoud (Org.), **Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Vinte anos da Constituição Federal** (Vol. 3, pp. 261-328). Brasília: IPEA. <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4329>

JAPIASSÚ, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela MR. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular**. São Paulo: Paulinas, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; TEÓFILO, Debora Nascimento. Secularização e sua relação com o ensino religioso. **Teocomunicação**, v.42, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/teo/article/download/11296/7705/>. Acesso em: 21 de fev. 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela MR. Ensino Religioso: Aspectos legais. In: _____ **Ensino religioso no Brasil**. (Org.) Florianópolis, Insular, 2015.

LEITE, Fábio Carvalho. O Laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil. **Religião & Sociedade.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 32-60, Jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872011000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 Set. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0100-85872011000100003>.

LIMA, Alberto. *Mussuca: Fragmentos da África em Sergipe, Identidade Diversidade, Foto Etnografia*. Laranjeiras, Sergipe, 2005.

LIMA, L. L. DA G. O PADROADO E A SUSTENTAÇÃO DO CLERO NO BRASIL COLONIAL. **Sæculum – Revista de História**, n. 30, 30 jun. 2014.

LOSEKANN, Cristiana. A esfera pública habermasiana, seus principais críticos e as possibilidades do uso deste conceito no contexto brasileiro. **Pensamento Plural**, n. 4, p. 37-57, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pensamentoplural/article/view/3684>>. Acesso em: 01 maio 2019.

MALLIMACI, F. *Apuntes para una comprensión de la plujralidad, diversidad y pluralismo en el siglo XIX y Xx*. Guatemala, 1996. Mimeo.

MANDARINO, Ana Cristina de Souza. (Não) deu na primeira página: macumba, loucura e criminalidade. São Cristóvão: UFS, 2007.

MARCHEZAN, Nelson. **Projeto de Lei 2.757-A de 1997**. Brasília - Câmara dos Deputados, 1997, p. 47.

MARIANO, Ricardo. **Análise sociológica do crescimento pentecostal no Brasil**. Tese (Doutorado em Sociologia), Programa de pós-graduação em sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. 180p. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/t_g_mariano2001.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2019.

MARQUES, Carlos Eduardo. **Remanescentes das Comunidades de Quilombos, da ressignificação ao imperativo legal**. 2008. Tese de Doutorado. Belo horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-998GEC/1/remanescentes_das_comunidades_de_quilombo_....pdf> Acesso em: 19 de maio de 2018.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; SILVA, Wilker Solidade da. **Educação e relações étnico-raciais: desafios epistêmicos e práticos para o ensino da História e Cultura Afro-**

brasileira e africana na escola. In: XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste - Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: contradições e desafios para a transformação social. Goiânia- GO: PUC, 2014. p. 20-1. Disponível em: <http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/2018/05/16/gt21/>. Acesso em: 07 de julho 2018.

MARTINS, Fabio Peres de Berredo. Da esfera pública burguesa à nova ordem social: o papel dos media. **BOCC–Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, 2008. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/martins-fabio-esfera-publica-burguesa.pdf>> Acesso em: 19 de agosto de 2019.

MAURÍCIO, George; DE OXALÁ, Vera. **O candomblé bem explicado: Nações Bantu, Iorubá e Fon.** Pallas Editora, 2015.

MELO, R.O.L; SUBRINHO, J.M.P; FEITOSA, C.O. Indústria e Desenvolvimento em Sergipe. Revista Econômica do Nordeste. Volume 40, nº 02, abril-junho de 2009.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 25, n. 3, p. 45-62, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a03.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407503>.

MIRANDA, Fernando Goncalves. **Memória das árvores: um estudo etnoarqueológico na Mussuca.** Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Arqueologia) - Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2018. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/8021> Acesso em 02 de julho de 2018.

MONTERO, Paula. “Religiões Públicas” ou religiões na Esfera Pública? Para uma crítica ao conceito de campo religioso de Pierre Bourdieu. **Relig. soc.**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 128-150, jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0100-85872016v36n1cap06>>. Acesso em 14 jan. 2019.

_____. Religião, Laicidade e Secularismo. Um debate contemporâneo à luz do caso brasileiro. **Revista Cultura y Religion**, v. 7, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://www.academia.edu/download/54040373/1.pdf>>, Acesso em 10 de fevereiro 2019

_____. Secularização e espaço público: a reinvenção do pluralismo religioso no Brasil. **Etnográfica** [online]. 2009, vol.13, n.1, pp.07-16. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0873-65612009000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 de dezembro 2018.

MOTA, Raimundo Márcio. O Sistema Brasileiro de ensino e o lugar do ensino religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org). **Ensino religioso no Brasil.** Florianópolis, Insular, 74-87. 2015.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo.** São Paulo: Editora Ática, 3ª ed., 1993.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista usp**, n. 28, p. 56-63, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364>>. Acesso em 02 de dezembro 2019.

NASCIMENTO, Renata Moraes do; MARCELLINO, Nelson Carvalho. JÜRGEN HABERMAS: contribuições para estudos sobre o lazer. **Movimento (Esefid/ufrgs)**, [S.L.], v. 16, n. 4, p. 151-168, 20 out. 2010. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_UbAs6bKW34J:https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/12995+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d> Acesso em 03 de agosto 2018. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.12995>

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O ensino religioso e seus modelos epistemológicos. **Educa - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S.L.], v. 3, n. 6, p. 1-17, 13 nov. 2016. Educa - Revista Multidisciplinar em Educacao. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/download/1779/1690>. Acesso em 1 de maio de 2019. <http://dx.doi.org/10.26568/2359-2087.2016.1779>.

THETIS, Maria Nunes. *Sergipe Colonial I*. Universidade Federal de Sergipe, 1989.

_____. *Sergipe Colonial II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. *Sergipe Provincial II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro*, 2006, 1850-1930.

OLIVEIRA, Igor Fonseca. “**Por não querer servir ao seu senhor**”: os quilombos volantes do vale do Cotinguiba (Sergipe Del Rey, século XIX). Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/14963>> acesso em: 01 de dezembro de 2019.

OLIVEIRA, Ilzver de Matos. Perseguição aos Cultos de origem Africana no Brasil: O Direito e o Sistema de Justiça como agentes da (In) tolerância. **Sociologia, antropologia e cultura jurídicas**, p. 308-332, 2014. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=13d83d3841ae1b92>>. Acesso em 14 de abril de 2018.

ORO, Ari Pedro. A laicidade na América Latina: uma apreciação antropológica. **Em defesa das liberdades laicas. Porto Alegre: Livraria do Advogado**, p. 81-96, 2008.

_____. A laicidade no Brasil e no Ocidente: Algumas considerações. **Civitas: Revista de ciências sociais**, Porto Alegre, vol. 11, n.2, p 221-237, mai-ago 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/9646>> . Acesso em 5 de dezembro 2018.

PASSOS, Flavio José. Comunidades Quilombolas e as ações afirmativa: processos e avaliações. In: EUGENIO, Benedito Gonçalves, **Relações Etnicorraciais Olhares Plurais. Relações Etnicorraciais Olhares Plurais**, Jundiaí, SP, Paco Editorial, 2014. P. 198-208.

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: construção de uma proposta. **São Paulo: Paulinas**, p. 13-141, 2007.

PAULY, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 27, p.172-182, Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2018.

PORTIER, Philippe. A regulação estatal da crença nos países da Europa Ocidental. **Relig. soc.** [online]. 2011, vol.31, n.2, pp.11-28. ISSN 0100-8587. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-5872011000200002&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em 5 de dezembro 2018.

RANQUETAT JÚNIOR, Cesar Alberto. **Laicidade à brasileira: um estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos**. 2012. Tese de Doutorado. Tese de doutorado em antropologia social. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10183/54437>>. Acesso em: 19 de fevereiro 2020.

RANQUETAT JR, Cesar. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Revista Sociais e Humanas**, v. 21, n. 1, p. 67-75, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/773/532>. Acesso em: 01 jan. 2019.

RINK, Juliano Aparecido. Laicidade e Direitos Humanos, estudo sobre a laicidade na França: avanço ou retrocesso. **Direito Internacional dos Direitos Humanos II. Florianópolis: FUNJAB**, p. 282-299, 2013. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=0ebffb73e257d119>>. Acesso em 02 de abril 2019.

RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública (the formation of brazilian secular state...) - doi. **Horizonte**, [S.L.], v. 11, n. 29, p. 149-174, 27 mar. 2013. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. <http://dx.doi.org/10.5752/p.2175-5841.2013v11n29p149>.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS FILHO, Lourival José. **Perspectivas pedagógicas do ensino religioso–formação inicial para um profissional do ensino religioso**. Florianópolis: Insular, 2015.

ROSA JÚNIOR, Juracy de Arimatéia. **Xirê: troca, fluxo e circulação do axé como forma de manutenção da sociabilidade no candomblé**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. São Cristóvão, 2018. 128 f. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8314/2/JURACY_ARIMATEIA_ROSA_JUNIOR.pdf> . Acesso em 10 de agosto 2018.

SANCHEZ, Wagner Lopes. **Pluralismo religioso: as religiões no mundo atual**. 2ª. Ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTANA, Regina Norma de Azevedo. **Mussuca: por uma Arqueologia de um território negro em Sergipe D’el Rey**. Dissertação de Mestrado em Arqueologia do

Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. Disponível em: <http://www.museunacional.ufrj.br/arqueologia/docs/Disserts/ReginaNorma2008.pdf> Acesso em 14 de maio de 2018.

SANTOS, Deyse Luciano de Jesus. Família, escola e religião: negociação e conflito no trabalho com a lei 10.639. In: EUGENIO, Benedito Gonçalves, **Relações Etnicorraciais Olhares Plurais. Relações Etnicorraciais Olhares Plurais**, Jundiaí, SP, Paco Editorial, 2014. P. 198-208.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de Professores e religiões de matrizes africanas—um diálogo necessário**. 2. Ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

SANTOS, Juana Elbein dos. Sistema dinâmico. **Os Nagô e a Morte. Petrópolis: Vozes**, 2002.

SANTOS, Lyndon de Araújo. O protestantismo no advento da República no Brasil: discursos, estratégias e conflitos. *Revista Brasileira de História das Religiões*, ano, 2010, 3: 103-120. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf7/07.pdf>, acesso em 15 de julho 2018.

SCOLA, Jorge; GIUMBELLI, Emerson. Marcos Legislativos de Regulação do Religioso no Brasil: estatuto da igualdade racial, acordo brasil-vaticano e lei geral das religiões. **Numen**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 65-85, 20 mar. 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/22067>>. Acesso em: 01 jun. 2018 <http://dx.doi.org/10.34019/2236-6296.2016.v19.22067>.

SERGIPE, As Relações Étnico-raciais: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica de Sergipe. Aracaju: SEED; DED; NEDIC, 2010.

SERRA, Sonia. A produção de notícias e a esfera pública internacional. **Práticas midiáticas e espaço público. Porto Alegre: EDIPUCRS**, v. 1, p. 83-112, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: Significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. **Mana**, Rio de Janeiro, v.13, n. 1, p. 207-236, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132007000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 fev. 2019.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. A contribuição da Ciência da Religião para a formação de docentes ao Ensino Religioso. **REVER-Revista de Estudos da Religião**, v. 15, n. 2, p. 45-54, 2015a. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/rever/article/view/26183>>. Acesso em: 01 de abril de 2018.

_____. Concepções do Ensino Religioso no Brasil. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (org). **Ensino religioso no Brasil**. Florianópolis, Insular. P. 89-94. 2015b.

SOUZA, Ana Paula Alves. Controle de Constitucionalidade e Amicus Curiae. **Unimontes Científica**, v. 10, n. 1/2, p. 53-61, 2011.

STIGAR, Robson. Um grande lobby a favor da presença do ensino religioso na atual lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Último Andar**, n. 26, p. 088-124, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/ultimoandar/article/view/26122/18751>>. Acesso em: 01 Fev 2019.

SUBRINHO, J.M.P; MELO, R.O.L. Breve histórico da indústria sergipana. 2007. Disponível em: http://www.abphe.org.br/arquivos/josue-m-passos-subrinho_ricardo-o-lacerda-de-melo.pdf. Acesso em: 14 maio 2019.

UNFPA, Fundo de População das Nações Unidas. DECLARAÇÃO DE DURBAN E PLANO DE AÇÃO. In: **III Conferência Mundial de Combate Ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. 2001. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>. Acesso em 02 de abril de 2018

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 107-127, Abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000100107&lng=en&nrm=iso>. acesso 16 ago. 2018. <<http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0108>>.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e a realização. 16ª ed. São Paulo: Libertad, 2000 (1995). (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).

VIESSER, Lizete Carmem. Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Religioso. In: **XX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, GT 17 – Comunicação e Religiosidade**, 2009. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/fcd5be4b5d7d8e84a850ee93a46a040b.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; DE ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto. Ditadura e educação: conexões a serem ressignificadas. **Reflexão e Ação**, 2015, 23.2: 78-96. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6224/pdf_25>. Acesso em: 01 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v23i2.6224>.

LIMA, Vivaldo da Costa. A família de Santo nos Candomblés Jeje-Nagôs da Bahia: um estudo de relações intragrupo. 2.ed. Salvador: Corrupio, 2003.

WEBER, M. A ética protestante e o “espírito” do capitalismo (MI Szmreccanyi & TS, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.(Trabalho original publicado em 1904), 2004.

WEREBE, Maria José Garcia. A laicidade do ensino público na França. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 192-197, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300014>. Acesso em: 17 maio 2019.

WERNECK, Vera Rudge. Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação.
Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 413-436, jul./set. 2008.
Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362008000300006&script=sci_abstract&tlng=pt, Acesso em 22 de fevereiro 2019.

ANEXOS

ANEXO I

LISTA DE CERTIDÕES DE RECONHECIMENTO DE REMANESCENTE QUILOMBOLA

CERTIDÕES EXPEDIDAS ÀS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS (CROs) ATUALIZADA ATÉ A PORTARIA Nº- 104/2016, PUBLICADA NO DOU DE 20/05/2016.								
REGIÃO	UF	MUNICÍPIO	CÓDIGO DO IBGE	DENOMINAÇÃO DA COMUNIDADE	ID QUILOMBOLA	Nº PROCESSO NA FCP	DATA DA ABERTURA DO PROCESSO	ETAPA ATUAL PROCESSO FCP
NORDESTE	SE	CAPELA	2801306	CANTA GALO I	576	01420.007670/2011-30	05/05/2011	Certificada
NORDESTE	SE	CAPELA	2801306	FAZENDA PIRANGI	1.586	01420.000557/2006-66	20/03/2006	Certificada
NORDESTE	SE	CAPELA	2801306	TERRA DURA E COQUEIRAL	1.097	01420.000553/2011-45	22/11/2010	Certificada
NORDESTE	SE	CUMBE	2801900	POVOADO FORTE	1.028	01420.002841/2005-96	17/11/2005	Certificada
NORDESTE	SE	ESTÂNCIA	2802106	CURUANHA	1.587	01420.000554/2011-90	26/07/2010	Certificada
NORDESTE	SE	ESTÂNCIA	2802106	PORTO D'AREIA	1.588	01420.003699/2012-23	30/03/2012	Certificada
NORDESTE	SE	FREI PAULO	2802304	CATUABO	1.029	01420.001207/2006-17	29/05/2006	Certificada
NORDESTE	SE	ILHA DAS FLORES	2802700	BONGUE	1.589	01420.005406/2011-61	04/05/2011	Certificada
NORDESTE	SE	INDIAROBA	2802809	DESTERRO	1.031	01420.001228/2005-51	08/06/2005	Certificada
NORDESTE	SE	JAPARATUBA	2803302	PATIOBA	1.032	01420.002791/2005-47	11/11/2005	Certificada
NORDESTE	SE	JAPOATÁ	2803401	LADEIRAS	179	01420.002953/2005-47	29/11/2005	Certificada
NORDESTE	SE	LARANJEIRAS	2803609	MUSSUCA	1.033	01420.003078/2005-11	13/12/2005	Certificada
NORDESTE	SE	PIRAMBU	2805307	ALAGAMAR	1.590	01420.007669/2011-13	09/06/2011	Certificada
NORDESTE	SE	PIRAMBU	2805307	ANINGAS	1.591	01420.000042/2012-12	03/01/2012	Certificada
NORDESTE	SE	POÇO REDONDO	2805406	SERRA DA GUIA	117	01420.001322/2005-19	17/06/2005	Certificada
NORDESTE	SE	POÇO VERDE	2805505	LAGOA DO JUNCO	1.592	01420.000812/2006-71	18/04/2006	Certificada
NORDESTE	SE	PORTO DA FOLHA	2805604	MOCAMBO	343	01420.000039/1997-09	24/02/1997	Certificada
NORDESTE	SE	PROPRIÁ	2805703	SANTO ANTÔNIO CANAFISTULA	1.593	01420.005576/2010-65	12/06/2010	Certificada
NORDESTE	SE	SANTA LUZIA DO ITANHY	2806305	LUZIENSES	115	01420.001359/2005-39	22/06/2005	Certificada
NORDESTE	SE	SIMÃO DIAS	2807105	SÍTIO ALTO	2454	01420.006394/2014-35	28/05/2014	Certificada
NORDESTE	SE	RIACHÃO DO DANTAS	2805802	POVOADO FERRAS	2450	01420.007121/2014-16	13/06/2014	Certificada
NORDESTE	SE	RIACHUELO	2805901	QUEBRA CHIFRE	813	01420.001165/2007-03	11/05/2007	Certificada
NORDESTE	SE	LAGARTO	2803500	CAMPO DO CRIOULO, CRIOULO, MADALENA, PINDOBA E SACO DO TIGRE		01420.011413/2014-45	09/09/2014	Certificada
NORDESTE	SE	SIRIRI	2807204	CASTANHAL		01420.004430/2013-45	29/04/2013	Certificada
SUDESTE	SP	AGUDOS	3500709	ESPÍRITO SANTO DA FORTALEZA DE PORCINOS	899	01420.003624/2008-66	04/12/2008	Certificada
SUDESTE	SP	BARRA DO TURVO	3505401	CEDRO	900	01420.000582/2004-88	27/08/2004	Certificada
SUDESTE	SP	BARRA DO TURVO	3505401	ILHAS		01420.003863/2014-64	07/04/2014	Certificada
SUDESTE	SP	BARRA DO TURVO	3505401	PARAÍSO	902	01420.001724/2006-96	18/07/2006	Certificada

Fonte: Disponível em <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/COMUNIDADES-CERTIFICADAS.pdf>, acesso em: 18 de junho 2018 as 10h

ANEXO II.a
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR REFERENCIAL PARA AS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

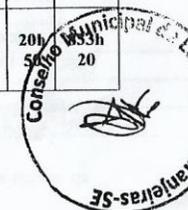


PREFEITURA MUNICIPAL DE LARANJEIRAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CONMEL - CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE LARANJEIRAS
APROVADA(S) PELA RESOLUÇÃO
Nº 19/2016 CONMEL
EM 14/12/2016

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR REFERENCIAL PARA AS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR - ENSINO FUNDAMENTAL - A PARTIR DE 2017																					
CURRÍCULO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano		6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		
			S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	
BASE	Linguagem	Líng. Portuguesa	07	280	04	160	04	160	04	160	04	160	05	200	05	200	05	200	05	200	
		Arte	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	
		Educação Física	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	
NACIONAL COMUM	Ciências Exatas Ciências Humanas Ciênc. da Natureza Ensino Religioso	Matemática	05	200	04	160	04	160	04	160	04	160	05	200	05	200	05	200	05	200	
		História	01	40	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	
		Geografia	01	40	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80	
		Ciências	01	40	02	80	02	80	02	80	02	80	03	120	03	120	03	120	03	120	
		Religiosidades	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Est. Inglês	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	40	01	40	01	40	01	40	
		Ling. Est. Espanhol	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	40	01	40	01	40	01	40
		Redação	01	40	02	80	02	80	02	80	02	80	01	40	01	40	01	40	01	40	
		Soc. e Cultura	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40	
Total de Módulo/Aula			21	840	21	840	21	840	21	840	21	840	25	1000	25	1000	25	1000	25	1000	
Total de Hora/Aula			20h 30	800h	20h 50	833h 20	20h 50	833h 20	20h 50	833h 20	20h 50	833h 20									



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Laranjeiras

ANEXO II.b

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR REFERENCIAL PARA AS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

- S: Semanal A: Anual
- O horário de funcionamento será das 7h: 30m às 11h50m e das 13h às 17h20min
- Do 1º ao 5º ano a duração do módulo/aula: 60 minutos; do 6º ao 9º ano a duração do módulo/aula será de 50 minutos.
- A disciplina Educação Física será oferecida no mesmo turno.
- A inclusão dos princípios de Proteção e Defesa Civil, Educação Ambiental será abordada de forma integrada tema transversal na disciplina de Ciências, nos termos da Lei Federal nº 12.608, de 2012;
- Será incluído o registro da música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Arte, em conformidade com a Lei nº 11.769, de 2008;
- Em cumprimento a Lei 13.006/2014, serão exibidos filmes de produção nacional como componente curricular complementar, será abordado no contexto do Projeto Tema Dirigido, por no mínimo 2(duas) horas mensais.
- Os conteúdos relativos aos Direitos Humanos e a prevenção de todas as formas de violência contra a criança e adolescente, tendo como diretriz a Lei federal nº 8.069, de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado, contemplando o que assevera a lei nº 11.525, de 2007, que acrescenta o §5º do Art. 32 da LDBEN;
- Promoção a Alimentação Saudável, Símbolos Nacionais nos termos da Lei Federal nº 12.472, de 2011, Proteção e Defesa Civil e Educação para o Trânsito em atendimento a Lei Federal nº 9.503, de 1997, serão abordados de forma transversal e interdisciplinar no Projeto Tema Dirigido.
- Os conteúdos programáticos tratando dos direitos da Mulher serão trabalhados de forma transversal e interdisciplinar, conforme Resolução nº 01/2013/CEE;
- Nos termos do que assevera o § 2º, do Art. 2015, da Constituição do Estado de Sergipe será incluído os conteúdos específicos sobre a Geografia, a História e Literatura de Sergipe nas disciplinas de Geografia, História e Língua Portuguesa, respectivamente;
- Os conteúdos relativos aos Direitos Humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente serão incluídos, como temas transversais, LEI 13.010/2004;
- Nos anos iniciais, ou seja, até a 4ª série/5º ano, a jornada diária é de 4 horas de efetivo trabalho em sala de aula e o módulo da aula é de 60 minutos, exceto um dia que terá 4h30min, em virtude do Ensino Religioso, de matrícula facultativa, integra a formação básica do cidadão e é disciplina obrigatória, porém dispensada a avaliação da aprendizagem. O módulo da aula é de 30 minutos;
- Os temas transversais e os conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e a valorização do idoso (Res. 34/2011 CONMEL), a promoção da alimentação saudável (Resolução 20/2012 CONMEL), as diretrizes da Educação para o Trânsito (Resolução 52/2012 CONMEL), as Diretrizes Operacionais para a Promoção da Educação em Direitos Humanos (Res 55/2012 CONMEL), diretrizes operacionais para a inclusão dos princípios e proteção da defesa civil de forma integrada aos conteúdos obrigatórios nos diversos níveis e modalidades da Educação Básica (Res. 56/2012 CONMEL), deverão ser integrados de forma contextualizada e interdisciplinar aos componentes curriculares da Base Nacional Comum e Parte Diversificada.
- Resolução 42/2012 CONMEL - que determina a obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional no ensino fundamental e suas modalidades. A execução do Hino Nacional nas unidades educacionais que ministram o ensino fundamental na rede pública municipal de Laranjeiras será realizada às sextas-feiras em horário diferenciado das aulas previstas na Organização Curricular;
- Resolução 43/2012 CONMEL - que determina a execução do tema Símbolos Nacionais nos currículos do Ensino Fundamental nas unidades educacionais na rede pública municipal de Laranjeiras será realizada por meio de atividades inter e extraclasse em horários integrados ou não das aulas previstas na matriz curricular;
- Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras - Lei 11.635/2008 e Resolução 33/2011 CONMEL;

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Laranjeiras

ANEXO III**PROJETO DISCIPLINAR 5ª E 6ª SÉRIE ENSINO FUNDAMENTAL****PROJETO DISCIPLINAR****I. IDENTIFICAÇÃO**

ESCOLA: Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral
LOCAL: Povoado Mussuca - Laranjeiras-SE
SÉRIE: 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental
DISCIPLINA: Ensino Religioso

II. JUSTIFICATIVA

O Ensino Religioso na escola se dá, a cada instante, proporcionando que a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura de paz, baseada na tolerância e no respeito.

III. OBJETIVOS

- Apresentar um método simplificado de leitura orante da Bíblia como opção para o aprofundamento e oração pessoal e reflexão sobre a necessidade de solidariedade e boa distribuição de bens para que a vida funcione de acordo com o desejo do Criador.

- Procurar corresponder a quatro eixos temáticos do Ensino Religioso: A Pessoa Humana, A Pessoa e a Natureza, A Pessoa e a Sociedade, A Pessoa e o Transcendente.

IV. METODOLOGIA

- Ler, comentar, analisar, discutir com a participação dos alunos.
- Debater canções, fazer coletivamente álbum, etc.
- Aulas participativas através de músicas, crônicas, leituras, comentários, debates, análises, produções de: poemas, álbuns.

V. CONTEÚDOS DA 5ª SÉRIE

1. Algo novo no mundo
2. Casa da gente, um planeta azul
3. Direitos da gente
4. Gente que toma decisões
5. O que são valores?
6. A idade dos sonhos e sustos
7. Deus

VI. CONTEÚDOS DA 6ª SÉRIE

1. Viver é conviver
2. Para bem conviver
3. Valores para conviver
4. Convivendo em comunidade
5. Ética e Cidadania
6. A água
7. O histórico do Ensino Religioso

VII. AVALIAÇÃO

Essas sínteses e avaliações podem valer-se de recursos criativos, à escolha da turma: encenações, jograis, expressões corporais, cartazes, entrevistas simuladas.

- A turma pode se organizar em grupos, não só para resumir, mas também para avaliar como foi o convívio e a troca da avaliação.

ANEXO IV
PROJETO DISCIPLINAR DO ENSINO RELIGIOSO DA 7ª E 8ª SÉRIE ENSINO
FUNDAMENTAL

PROJETO DISCIPLINAR

I. IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA: Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral
LOCAL: Povoado Mussuca - Laranjeiras-SE
SÉRIE: 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental
DISCIPLINA: Ensino Religioso

II. JUSTIFICATIVA

O Ensino Religioso na escola se dá, a cada instante, proporcionando que a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura de paz, baseada na tolerância e no respeito.

III. OBJETIVOS

Apresentar um método simplificado de leitura orante da Bíblia como opção para o aprofundamento e oração pessoal e reflexão sobre a necessidade de solidariedade e boa distribuição de bens para que a vida funcione de acordo com o desejo do Criador.

IV. METODOLOGIA

- Ler, comentar, analisar, discutir com a participação dos alunos.
- Debater canções, fazer coletivamente álbum, etc.

V. CONTEÚDOS DA 7ª SÉRIE

1. História de um e de todos
2. Em busca da liberdade
3. Educar para a justiça
4. E a história continua
5. Afetividade e Sexualidade
6. O Amor
7. O Fenômeno Religioso

VI. CONTEÚDOS DA 8ª SÉRIE

1. História de um e de todos
2. Preparando para construir
3. Homens e mulheres constroem
4. Condições para construir
5. Destino da construção
6. Família
7. Aborto
8. As Diversidades Religiosas

VII. AVALIAÇÃO

Essas sínteses e avaliações podem valer-se de recursos criativos, à escolha da turma: encenações, jograis, expressões corporais, cartazes, entrevistas simuladas.

A turma pode se organizar em grupos, não só para resumir, mas também para avaliar como foi o convívio e a troca da avaliação.

ANEXO V
FICHA DE MATRÍCULA



PREFEITURA MUNICIPAL DE LARANJEIRAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

FICHA DE MATRÍCULA / INDIVIDUAL DO ALUNO - ENSINO FUNDAMENTAL - LEI 9394/96

FOTO 3X4	REQUERIMENTO	SITUAÇÃO DA MATRÍCULA: <input type="checkbox"/> INICIAL <input type="checkbox"/> CONFIRMADA <input type="checkbox"/> RENOVADA
		<p>O INDICADO ABAIXO, IDENTIFICADO, REPRESENTADO QUANDO MENOR, REQUER SUA MATRÍCULA NO (A) _____ SÉRIE/ANO, DESTA UNIDADE DE ENSINO, NESTE ANO LETIVO, NESTES TERMOS PEDE DEFERIMENTO.</p> <p>DATA: _____ / _____ / _____</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">PAI, MÃE OU RESPONSÁVEL</p> <hr/> <p style="text-align: center;">PARA USO EXCLUSIVO DA UNIDADE ESCOLAR</p> <p><input type="checkbox"/> DEFERIDO <input type="checkbox"/> INDEFERIDO DATA: _____ / _____ / _____</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">ASSINATURA E CARIMBO DO DIRETOR (A)</p>

DENOMINAÇÃO DO ESTABELECIMENTO: _____ AMPARADO PELA RESOLUÇÃO Nº _____

ENDEREÇO: _____

CIDADE: _____ ESTADO _____ CEP _____

NOME DO ALUNO (A): _____

FILHO (A): _____

NATURAL DE: _____ DATA DE NASCIMENTO: _____ / _____ / _____

NACIONALIDADE: _____ TELEFONE () _____

ENDEREÇO: _____

CIDADE: _____ ESTADO: _____ CEP: _____

R.G.: _____ ÓRGÃO EXPEDIDOR: _____ UF: _____ CPF: _____

SÉRIE / ANO: _____ TURMA: _____ TURNO: _____

CRIANÇA/JOVEM/ADULTO/IDOSO COM DEFICIÊNCIA () SIM () NÃO QUAL(IS) _____

APRESENTAÇÃO DE RELATÓRIO MÉDICO COMPROVANDO A DEFICIÊNCIA? () SIM () NÃO

APTO A CURSAR O (A) _____ SÉRIE/ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

LOCAL

DATA

ASSINATURA E CARIMBO DO SECRETÁRIO(A)

ASSINATURA E CARIMBO DO DIRETOR (A) ESCOLAR

ANEXO VI
TERMOS DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA ESCOLA



ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE LARANJEIRAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu **Eraldo Silva Santos** RG Nº 142711/SE CPF Nº 052.245.005-91 AUTORIZO **Ramon Diego Fonseca Costa**, RG: 3767294-0, CPF: 021.214.355-73, Discente no Programa De Pós-Graduação Em Ciências da Religião Da Universidade Federal de Sergipe sob a matrícula: 201811006884, e seu Orientador **Péricles Morais de Andrade Junior**, RG: 1.096.137(SSP/SE), CPF: 557.601.395-68, Docente no Programa De Pós-Graduação Em Ciências da Religião Da Universidade Federal de Sergipe sob a matrícula: 331672, a realizar: observação do cotidiano escolar, participação como observador nas aulas de Ensino Religioso, registro em imagens, entrevista e/ou aplicar questionário com alunos, e profissionais da unidade escolar, para a realização da dissertação de pesquisa sob o título provisório **O ENSINO RELIGIOSO FRENTE A LEI 11.645/08: UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO JOSÉ MONTEIRO SOBRAL – LARANJEIRAS/SERGIPE DE 2008 A 2018**, na linha de pesquisa: **Ciências empíricas e aplicadas da religião**, tendo por objetivo central: Analisar o Ensino Religioso, frente a lei 11.645/08, na unidade de Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral, localizada na Comunidade Quilombola Mussuca, no município de Laranjeiras/SE entre os anos de 2008 a 2018.

Os pesquisadores acima autorizados comprometem-se adotar postura ética em relação aos dados coletados nas observações, coletas de dados e entrevistas, além de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes assim o máximo de sigilo, e proteção a sua identidade, salvo em caso de autorização previa do entrevistado.

Laranjeiras, 24 de março de 2019



Eraldo Silva Santos
Secretário Municipal de Educação



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu **José Amós Bezerra Ribeiro** RG N° 521.834/SSP-SE E CPF N° 264.638.735-00 AUTORIZO **Ramon Diego Fonseca Costa**, RG: 3767294-0, CPF: 021.214.355-73, Discente no Programa De Pós-Graduação Em Ciências da Religião Da Universidade Federal de Sergipe sob a matrícula: 201811006884, e seu Orientador **Péricles Morais de Andrade Junior**, RG: 1.096.137(SSP/SE), CPF: 557.601.395-68, Docente no Programa De Pós-Graduação Em Ciências da Religião Da Universidade Federal de Sergipe sob a matrícula: 331672, a realizar: observação do cotidiano escolar, participação como observador nas aulas de Ensino Religioso, registro em imagens, entrevista e/ou aplicar questionário com alunos, e profissionais da unidade escolar, para a realização da dissertação de pesquisa sob o título provisório **O ENSINO RELIGIOSO FRENTE A LEI 11.645/08: UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO JOSÉ MONTEIRO SOBRAL –LARANJEIRAS/SERGIPE DE 2008 A 2018**, na linha de pesquisa: **Ciências empíricas e aplicadas da religião**, tendo por objetivo central: Analisar o Ensino Religioso, frente a lei 11.645/08, na unidade de Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral, localizada na Comunidade Quilombola Mussuca, no município de Laranjeiras/SE entre os anos de 2008 a 2018.

Os pesquisadores acima autorizados comprometem-se adotar postura ética em relação aos dados coletados nas observações, coletas de dados e entrevistas, além de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes assim o máximo de sigilo, e proteção a sua identidade, salvo em caso de autorização prévia do entrevistado.

Escola Mun. Prefeito José Monteiro Sobral
Aut. de Func. nº 008/2010 de 21 / 10 / 2010
Pov. Mussuca - Laranjeiras / SE.

José Amós Bezerra Ribeiro
Diretor
Portaria nº 00619/2017

Laranjeiras, 24 de março de 2019

José Amós Bezerra Ribeiro
José Amós Bezerra Ribeiro
Diretor da Escola Municipal Prefeito José Monteiro Sobral

ANEXO VII

QUESTIONÁRIOS LÍDER RELIGIOSO – CRISTÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

PPCCR
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO/UFSE

Questionário n° _____

1. Gênero: _____ 2. Idade: _____ 3. Auto declaração de cor _____
- 4 Município de residência: _____
- 5 Instituição religiosa: _____
- 6 Data de fundação _____
- 7 Cargo/função religiosa: _____ 8. Há quanto tempo: _____
9. Formação _____
10. Formação continuada () Especialista () Mestre () Doutor
11. O(a) Senhor(a) considera que o Ensino Religioso deva se confessional? () Sim () não,. Por que? _____
12. O (a) Senhor (a) acredita ser importante a participação de religiosos (as) na escola? () Sim () Não. Por quê? _____
13. Já ouviu falar das leis 10.639/03 e 11.645/08? () Sim () Não
14. Tendo em vista que a escola é situada em uma comunidade quilombola, o(a) senhor(a) acredita que deva ser importante desenvolver atividades voltadas às questões étnico-raciais, culturais e religiosas dos povos tradicionais, negros e indígenas? () Sim () Não, por quê?

15. Existe por parte de vocês, enquanto comunidade religiosa, algum tipo de orientação específica em relação ao ambiente escolar, que conduza as crianças a uma postura diferenciada diante dos elementos comuns do cotidiano da instituição? () Sim () Não. Caso Sim, quais? _____
16. á participou de cursos voltados as Leis 10.639/03 e 11.645/08 ou sobre questões étnicas raciais? () Sim () Não
17. O(a) senhor (a) considera ser é importante explicar aos alunos a cosmogonia afro religiosa?
18. Como o(a) Senhor(a) encara as religiões de matrizes africanas na Mussuca? _____
19. Em vista da pluralidade étnica e religiosa da comunidade Mussuca o(a) senhor(a) possui fiéis convertidos oriundos de Religiões matriz africana? () Sim () Não,
20. Caso resposta anterior tenha sido sim, como ocorreu? _____
21. Após a conversão ou aceitação dessa nova religiosidade é exigido uma negação ao hábitos pré-conversão inerentes as questões étnicas e culturais da comunidade? Sim () Não (), caso sim, por quê? _____
22. Vocês promovem trabalhos socioculturais com a comunidade? () Sim () Não, quais?
23. Caso resposta anterior tenha sido sim, existe alguma tensão ou resistência da comunidade?

ANEXO VIII
QUESTIONÁRIOS LÍDER RELIGIOSO – MATRIZES AFRICANA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

PPCCR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO/UFES

Questionário n° _____

1. Gênero: _____ 2. Idade: _____ 3. Auto declaração de cor _____
- 4 Município de residência: _____
- 5 Instituição religiosa: _____
- 6 Quanto tempo de atividade _____
- 7 Cargo/função religiosa: _____ 8. Há quanto tempo: _____
9. Formação _____
10. Possui formação continuada () Especialista () Mestre () Doutor
11. Senhor(a) considera que o Ensino Religioso deva se confessional? () Sim () não,
Por que? _____
12. O(a) Senhor(a) acredita ser importante a participação de religiosos (as) na escola?
() Sim () Não. Por quê? _____
13. Já ouviu falar das leis 10.639/03 e 11.645/08? () Sim () Não
14. Tendo em vista que a escola é situada em uma comunidade quilombola, o(a) senhor(a) acredita que deva ser importante desenvolver atividades voltadas às questões étnico-raciais, culturais e religiosas dos povos tradicionais, negros e indígenas? () Sim () Não, por quê? _____
15. Existe por parte de vocês, enquanto comunidade religiosa, algum tipo de orientação específica em relação ao ambiente escolar, que conduza as crianças a uma postura diferenciada diante elementos comuns do cotidiano da instituição? () Sim () Não. Caso Sim, quais? _____
16. Já participou de cursos voltados as Leis 10.639/03 e 11.645/08 ou sobre questões étnicas raciais? () Sim () Não
17. O(a) Senhor(a) considera ser é importante explicar aos alunos a cosmogonia afro religiosa?
18. Como o(a) senhor(a) encara a presença das religiões de matriz judaico-cristãs na comunidade Mussuca? _____
19. Em vista da pluralidade étnica e religiosa da comunidade Mussuca o(a) senhor(a) possui fiéis convertidos oriundos de outras religiões? () Sim () Não,
20. Caso resposta anterior tenha sido sim, como ocorreu? _____
21. Após a conversão, ou aceitação dessa nova religiosidade, é exigido uma negação ao hábitos pré-conversão inerentes às questões étnicas e culturais da comunidade? Sim () Não (), caso sim, por quê? _____
22. Vocês promovem trabalhos socioculturais com a comunidade? () Sim () Não, quais?
23. Caso resposta anterior tenha sido sim, existe alguma tensão ou resistência da comunidade? Quais?

ANEXO IX

QUESTIONÁRIOS – PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

PPCCR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO/UFSE

Questionário nº _____

1. Gênero: _____
2. Idade _____
3. Autodeclaração de cor: _____
4. Município de residência: _____
5. Qual a forma de admissão na rede municipal de ensino?
 Concurso público Processo Seletivo Simplificado Cargo Comissionado
6. Há quanto tempo é professor da rede municipal de ensino de Laranjeiras? _____
7. Qual a sua formação inicial? _____
8. Possui curso de formação continuada?
 formação continuada especialista mestrado doutorado
9. Quais disciplinas leciona? _____
10. Caso seja você o professor da disciplina Ensino Religioso, há quanto tempo leciona? _____
11. Você transmite aos seus alunos ensinamento que considere importante de sua religião?
 Sim Não Em caso positivo, quais seriam?

12. Você considera que o Ensino Religioso deva ser confessional? Sim Não
 Por quê? _____
13. Tendo em vista que a escola é situada em uma comunidade quilombola, você desenvolve atividades voltadas a questões étnicas, culturais e religiosas dos povos tradicionais indígenas e negros?
 Sim Não Em caso positivo, quais atividades?

14. O município oferta cursos de formação continuada sobre Ensino Religioso? _____
15. Qual a periodicidade desses cursos:
 QUINZENAL MENSAL SEMESTRAL ANUAL OUTROS _____
16. No que diz respeito ao planejamento da disciplina de Ensino Religioso quais critérios são adotados para escolha dos conteúdos a serem ministrados na disciplina?

17. A rede municipal oferta suporte didático pedagógico com relação ao Ensino Religioso?
 SIM NÃO
18. A rede municipal dispõe de material didático como suporte ao planejamento pedagógico do ensino religioso? SIM NÃO

19. Existe alguma participação de agentes religiosos na unidade escolar, como atividades rotineiras (aulas) ou em atividade extracurricular (festividade, feira de ciência, palestra...)? Em caso positivo quais?

20. O senhor (a) já vivenciou alguma situação de conflito na escola por conta do conteúdo ministrado no âmbito do ensino religioso? SIM () NÃO ()

21. Caso, resposta anterior seja positiva, com quem se deu o conflito?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Gestor escolar | <input type="checkbox"/> Outros professores |
| <input type="checkbox"/> Demais profissionais da escola | <input type="checkbox"/> Pais |
| <input type="checkbox"/> Líderes religiosos | <input type="checkbox"/> Líderes comunitários |
| <input type="checkbox"/> Alunos | <input type="checkbox"/> Instituições públicas |

22. O(a) Senhor(a) possui algum credo religioso (religião)? Sim () Não ()

- | | | |
|--------------------------------------|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Catolicismo | <input type="checkbox"/> protestantismo | |
| <input type="checkbox"/> budismo | <input type="checkbox"/> islamismo | |
| <input type="checkbox"/> candomblé | <input type="checkbox"/> umbanda | <input type="checkbox"/> outro _____ |

23. Você pensa que as escolas devem ofertar a disciplina Ensino Religioso aos alunos?
Sim () Não ()

24. Você já ouviu falar das Leis 10.639/03 e da Lei 11.645/08 ? Sim () Não ()

25. Como você encara as religiões de matriz africana (candomblé e umbanda por exemplo)?

26. Você pensa que é importante explicar aos alunos a cosmogonia afroreligiosa?

Sim () Não (), Por quê?

27. Você já participou formação continuada sobre história e cultura africana e afro-brasileira?

Sim () Não ()

28. Considera importante esta Lei? Sim () Não ()

29. Já ouviu falar em racismo religioso? Sim () Não ()

ANEXO X
QUESTIONÁRIOS – DIREÇÃO/EQUIPE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

PPCCR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO/UFSE

Questionário nº _____

1. Gênero: _____
2. Idade _____
3. Autodeclaração de cor: _____
4. Município de residência: _____

5. Qual a forma de admissão na rede municipal de ensino?
 Concurso público Processo Seletivo Simplificado Cargo Comissionado

6. Há quanto tempo é professor da rede municipal de ensino de Laranjeiras? _____
7. Qual a sua formação inicial? _____

8. Curso de formação continuada?
 formação continuada especialista mestrado doutorado

9. Quais disciplinas leciona? _____

10. Caso seja você o professor da disciplina Ensino Religioso, há quanto tempo leciona? _____

11. Você transmite aos seus alunos ensinamento que considere importante de sua religião?
 Sim Não Em caso positivo, quais seriam?

12. Você considera que o Ensino Religioso deva ser confessional? Sim Não Por quê?

13. Como você encara as religiões de matriz africana (candomblé e umbanda por exemplo)?

14. Você pensa que é importante explicar aos alunos a cosmogonia afroreligiosa?
 Sim Não , Por quê?

15. Tendo em vista que a escola é situada em uma comunidade quilombola, você desenvolve atividades voltadas a questões étnicas, culturais e religiosas dos povos tradicionais indígenas e negros? Sim Não , Em caso positivo, quais atividades?

16. O município oferta cursos de formação continuada sobre Ensino Religioso?
 Sim Não Qual a periodicidade desses cursos:
 QUINZENAL MENSAL SEMESTRAL ANUAL OUTROS _____

17. No que diz respeito ao planejamento da disciplina de Ensino Religioso quais critérios são adotados para escolha dos conteúdos a serem ministrados na disciplina?

18. A rede municipal oferta suporte didático pedagógico com relação ao Ensino Religioso? SIM () NÃO ()

19. A rede municipal dispõe de material didático como suporte ao planejamento pedagógico do ensino religioso? SIM () NÃO ()

20. Existe alguma participação de agentes religiosos na unidade escolar, como atividades rotineiras (aulas) ou em atividade extracurricular (festividade, feira de ciência, palestra...)? Em caso positivo quais?

21. O senhor (a) já vivenciou alguma situação de conflito na escola por conta do conteúdo ministrado no âmbito do ensino religioso? SIM () NÃO (), Caso, resposta anterior seja positiva, com quem se deu o conflito?

- | | |
|------------------------------------|---------------------------|
| () Gestor escolar | () Outros professores |
| () Demais profissionais da escola | () Pais |
| () Líderes religiosos | () Líderes comunitários |
| () Alunos | () Instituições públicas |

22. O(a) Senhor(a) possui algum credo religioso (religião)? Sim () Não ()

- | | |
|-----------------|--------------------|
| () Catolicismo | () protestantismo |
| () budismo | () islamismo |
| () candomblé | () umbanda |
| () outro | |

23. Você pensa que as escolas devem ofertar a disciplina Ensino Religioso aos alunos?

Sim () Não ()

24. Você já ouviu falar das Leis 10.639/03 e da Lei 11.645/08 ? Sim () Não ()

25. Quais disciplinas abordam o Ensino de história e cultura afro e indígena na escola? De que forma?

22. Você já participou formação continuada sobre história e cultura africana e afro-brasileira?

Sim () Não ()

26. Considera importante esta Lei? Sim () Não ()

27. Já ouviu falar em racismo religioso? Sim () Não ()

28. Qual a forma de avaliação adotada pela escola para a disciplina de Ensino Religioso?

29. A um referencial curricular adotado pela escola? () sim () Não, se sim qual?

30. A coordenação realiza acompanhamento dos planos de aula? () sim () Não

31. A coordenação realiza acompanhamento dos diários? () sim () Não