

DESAFIOS PARA O PROFESSOR NO ENSINO DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

Alexandre Jacob¹
Jordana Coelho²
Marcelo Moreira da Silva³

32

RESUMO

Trata da disciplina de ensino religioso e a temática de religiões de matriz africana. Apresenta breve histórico da disciplina no currículo escolar brasileiro e conceitos das religiões de matriz africana. Por meio de estudo de caso em um município de médio porte no Espírito Santo com oito professores da rede municipal identifica desafios para o ensino desta temática na disciplina, especialmente a superação dos juízos de valor e dos preconceitos. Analisa as percepções dos docentes e propõe a capacitação continuada de forma pontual, além de experiências de campo e a discussão madura sobre os objetivos da disciplina. Conclui que a discussão de propostas de abordagens e métodos para o Ensino Religioso, especialmente o das religiões de matriz africana, deve ser constante e envolver a sociedade e a família para superação dos desafios relatados.

Palavras-chave: Ensino religioso. Africanidades. Desafios.

ABSTRACT

Deals with religious teaching of discipline and the theme of religions of African origin. Presents brief history of the discipline in the Brazilian school curriculum and concepts of religions of African origin. Through case study in a medium-sized municipality in the state of Espírito Santo with eight teachers of municipal identifies challenges to the teaching of this subject in the course, especially the overcoming of value judgments and prejudices. It analyzes the perceptions of teachers and proposes the continued training in a timely manner, as well as field experience and mature discussion of the objectives of the discipline. It concludes that the discussion of proposals for approaches and methods for Religious Education, especially of the religions of African origin, should be constant and involve society and family to overcome the challenges reported.

Keywords: Religious teach. Africanities. Challenges.

¹ Mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória – FUV. Especialista em Direito Civil e professor da Faculdade Castelo Branco. E-mail: alexandre.jacob10@gmail.com

² Mestranda em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória – FUV. Especialista em Gestão de Pessoas e Gestão Empresarial e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES campus Centro Serrano. E-mail: jordanacoelho17@hotmail.com

³ Mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória – FUV. Especialista em Sociologia humana e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES campus Colatina. E-mail: marceloesd@gmail.com

INTRODUÇÃO

O ensino das diversas formas de expressão religiosa nas escolas não é assunto sedimentado na Educação brasileira, em que pese a constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso em 1996 pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso.

O próprio objeto da disciplina e sua abordagem não parecem claros se trata de Religião, Religiosidade ou Fenômeno Religioso. Há no Brasil, vários exemplos de como o ensino religioso está sendo tratado nas escolas, variando entre os modelos confessionais, não confessionais e há ainda os que não ofertam a disciplina.

Legalmente, desde que não haja proselitismo, não há um modelo formatado de ensino desta natureza. Logo, cada Estado resolve como tratar de temas religiosos no ambiente escolar. A pesquisa bibliográfica permitiu a verificação de vários modelos, contudo, a experiência de uma cidade de médio porte possibilitou a identificação de desafios para o ensino religioso, em especial o das religiões de matriz africana.

Trata-se de pesquisa exploratória, pois para alcançar os objetivos propostos foi necessário buscar maiores informações sobre o objeto de estudo propiciando melhor entendimento do tema, ampliando as ideias e conceitos acerca do assunto.

Com finalidade de delineamento da pesquisa, as técnicas utilizadas para a coleta de dados foram pesquisa bibliográfica e estudo de caso. A utilização da pesquisa bibliográfica teve extrema importância por sua contribuição em teorias e pensamentos à necessidade de se entender conceitos relativos à área em estudo, contou com colaboração de autores de livros, revistas, artigos científicos e eletrônicos que foram o embasamento para aprofundamento do tema estudado, indispensável à realização deste trabalho.

O estudo de caso possibilitou um estudo mais próximo do objeto de pesquisa, dando espaço a informações mais concisas. A pesquisa teve como local município de médio porte onde as escolas ofertam a disciplina Ensino Religioso. Utilizou-se o estudo de caso para realizar uma conexão entre o fato e o contexto abordado, almejando alcançar a realidade do objetivo central da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores da disciplina Ensino Religioso no município, no ano letivo de 2014. A amostra foi de 08 professores, que representa 100%. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista, pelo qual os dados puderam ser coletados e em seguida tratados. A análise dos resultados está embasada no material bibliográfico coletado sobre o assunto.

O ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO

Enquanto componente do currículo escolar, o ensino religioso surgiu em 1931 pelo Decreto nº. 19.941 do então presidente Getúlio Vargas. De forma facultativa e com a participação efetiva das autoridades religiosas:

Art. 4º A organização dos programas do ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas.

Art. 5º A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita a disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores (BRASIL, 1931).

Nota-se que a participação do professor na disciplina e organização do ementário era subordinada à supervisão ora do Estado, ora das autoridades religiosas. Com pouca liberdade didática, os professores limitavam-se à repetição das lições aprovadas pelas autoridades, que, inclusive, eram designados por eles mesmos, conforme o artigo 6º do referido Decreto presidencial.

Embora facultativo, o ensino religioso gozava de toda a proteção estatal, visto que o artigo 9º expressamente dispunha: “Não é permitido aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados” (BRASIL, 1931). Dessa forma, o apoio incondicional do Estado permitia às autoridades religiosas uma extensão do seu poder no ambiente escolar, alimentando a contenda entre ciência e religião.

Muito criticado, o ensino religioso foi introduzido: “na perspectiva do ensino de uma religião, ministrada durante todo o período colonial e do Império brasileiro, quando uma

única instituição religiosa era financiada pelo Estado” (JUNQUEIRA, 2008, p. 53). A se julgar que o avanço e crescimento das religiões pentecostais foram observados a partir da década de 1950 no Brasil (SILVA, 2011), à época a maioria das escolas ofereciam o ensino religioso católico, havendo poucas ofertas de ensino protestante, nas escolas confessionais.

Contudo, as relações da Igreja Católica com o Estado brasileiro foram rompidas com o advento da República, num fenômeno já ocorrido na Itália e que se sucedeu por quase todas as nações:

A romanização, quanto às relações da Igreja com o Estado, orientou-se por um caráter de neutralidade política da Confissão Católica, que não deve ser confundido com a ausência de participação política e conseqüentemente com uma atitude passiva da Igreja, muito ao contrário. Internacionalmente o Papa Leão XIII iniciou um diálogo com os Estados liberais, no intuito de reconquistar os espaços perdidos pela Igreja Católica. Sendo assim, cada parte do todo, portanto as Igrejas locais deveriam replicar esse posicionamento nas suas relações com o Estado (ROSA, 2011, p. 37).

Assim, quando da edição do Decreto presidencial em 1931, o presidente Getúlio Vargas restabeleceu as relações com a Igreja Católica, que mesmo assumindo papel de neutralidade nas questões políticas, encontrou uma maneira de sobreviver diante da secularização das nações.

Já em 1996 a Lei nº. 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dinamizou e democratizou o ensino religioso escolar, embora tenha mantido como facultativa a matrícula:

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, 1996).

Nota-se claramente que houve uma preocupação em assegurar a defesa da liberdade de consciência, consagrada pela Constituição Federal em 1988 no seu artigo 5º, inciso VI: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 1988).

Assim, onde antes havia uma interferência maior das autoridades religiosas, tanto na organização do conteúdo e escolha dos textos e indicação de professores, agora havia espaço para discussão e organização didático-pedagógica, mesmo com a oitiva das diferentes denominações religiosas, há garantia que esse ensino não deve ser proselitista e que nenhum professor será proibido de emitir juízo de valor com relação ao ensino religioso.

Dessa forma, o ensino religioso estabeleceu-se de forma definitiva no currículo escolar brasileiro, mas, passadas quase duas décadas da edição da LDB, não se tem certeza sobre qual a melhor forma de ensinar e se realmente a legislação será cumprida no tocante ao respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil.

De fato a disciplina é das mais importantes para a construção da personalidade discente:

O Ensino Religioso tornou-se um serviço para o crescimento total da pessoa, por meio de uma cultura atenta à dimensão religiosa do ser humano. Nessa perspectiva, os valores sociais são reforçados no ser e não no ter. O contrário é amplamente difundido na atual sociedade capitalista de consumo, em que as pessoas estão mais voltadas para o “aqui e agora”, passando por um processo de desumanização (ADKINS; JUNQUEIRA, 2011, p. 189).

Não se questiona, aqui, a utilidade do ensino religioso enquanto formador do perfil cidadão dos alunos, pelo contrário, concorda-se com Marcelo Máximo Purificação (2013), para quem o ensino religioso amplia nos alunos a visão sobre o transcendente e o professor deve se utilizar de todos os meios e recursos para que o aluno tenha gosto pela disciplina e amplie seu olhar analítico sobre o fenômeno religioso.

Mas, com a pluralidade de denominações religiosas no Brasil e conflitos históricos religiosos antigos e atuais, nacionais ou mundiais, como garantir que o ensino religioso possa

transpor essas barreiras externas, especialmente, como se tratará a seguir, no Brasil, com as religiões de matriz africana?

RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO BRASIL

Identificar a partir de qual momento as religiões de matriz africana foram reconhecidas como prática religiosa não é tarefa fácil, mas é histórico que a prática escravagista, especialmente a africana é o ponto de partida para esta análise. Levando em consideração o grande número de africanos recebidos na América, especialmente a do Sul, por mais de três séculos e as revoltas e demais movimentos de resistência que se sucederam neste espaço histórico, é plausível conceber que, antes de um movimento religioso, é um movimento de resistência cultural.

Longe de suas casas e famílias, os primeiros escravos no Brasil refugiaram-se na fé nas senzalas e, com o assédio frequente dos cristãos, camuflaram seu culto, identificando os santos cristãos e as crendices populares com equivalentes da sua cultura, como forma de sobrevivência.

Para Sérgio Ferreti (1995, p. 120): “o sincretismo afro-brasileiro foi uma estratégia de sobrevivência e de adaptação que os africanos trouxeram para o novo mundo”. Até meados do século XX, o hoje conhecido Candomblé foi um tipo de instituição de resistência cultural, a princípio dos escravos africanos, durante a escravidão e após a liberdade e depois dos seus descendentes. Assim, houve resistência à escravidão e aos mecanismos de dominação da sociedade branca e cristã, que, em contrapartida, marginalizou os negros e os mestiços, ação que não terminou, mesmo após a abolição da escravatura.

Para Tadeu Mourão:

No Brasil, o processo sincrético entre as religiosidades negras e o catolicismo não se deu sem que elementos das cosmologias advindas do continente africano sofressem mudanças marcantes. Por exemplo, a dicotomia entre o bem e o mal, presente no cristianismo, se fez sentir no universo dual complementar das deidades africanas. Diferentemente do maniqueísmo cristão, os orixás são entes duais, assim como o elemento da natureza regido por sua energia, o axé. Seus

mitos indicam essa dualidade complementar a todo instante (MOURÃO, 2012, p. 54).

Assim, o sincretismo realizado pelos escravos africanos e pelos posteriores descendentes culminou com o tipo de religiosidade identificado como Candomblé nos dias atuais. Note-se que é senso comum identificar o Candomblé como uma religião africana, contudo, o Candomblé enquanto religião foi adotada no Brasil como prática e teve identidade de culto, embora isso seja uma realidade tardia, posto que aqui no Brasil possui várias denominações.

Porém, pode-se identificar o Candomblé como uma religião brasileira dos orixás e outras divindades africanas, constituída na Bahia, onde os primeiros escravos foram recebidos, no século XIX, e a partir daí incorporada e transformada em outras modalidades religiosas a partir do sincretismo, em outras regiões brasileiras.

Inicialmente como prática dos povos negros, a religiosidade africana misturava-se aos costumes brasileiros conforme a região onde os escravos eram levados, culminando em outras denominações, como o Xangô, em Pernambuco; o Tambor de Minas, no Maranhão; e o Batuque, no Rio Grande do Sul, dentre outras. Todas essas manifestações religiosas compõem o que hoje se aceita como Candomblé.

Com o passar do tempo, a religiosidade africana foi aceita pelas comunidades brancas, sendo identificada a presença de adeptos brancos no final da década de 1940, o que deu visibilidade ao Candomblé, elevando-o a prática religiosa, após séculos de perseguição, haja vista que a prática do Candomblé era perseguida.

As práticas candomblecistas, por ser um culto animista e da natureza, são singulares e entram em choque com os ensinamentos judaico-cristãos. Muito embora os seus adeptos venham em sua maioria de lares cristãos, e não seja o objetivo desta pesquisa elencar tais práticas, isso servirá para apoio dos dados a serem analisados posteriormente.

Por sua vez, a Umbanda pode ser identificada, preliminarmente, como uma síntese do Candomblé com o Espiritismo Kardecista, chegado da França no final do século XIX e teve início no Rio de Janeiro. Pode-se afirmar que, tal e qual o Candomblé, a Umbanda espalhou-se pelo Brasil pelas práticas sincréticas, contudo, pode-se inferir que, por mesclar elementos

européus do Kardecismo, foi muito melhor aceito pelos adeptos brancos e cristãos, podendo ser identificada como uma vertente religiosa cristã.

O diferencial está no sincretismo dos cultos africanos com o catolicismo e símbolos, espíritos e rituais de referência indígena, seguindo princípios de fraternidade e caridade, temas muito mais populares do que o ideal de resistência cultural que permeia a história do Candomblé no Brasil.

Em contrapartida, em comum a todas as formas de religiosidade de matriz africana está o fato de que sua liturgia e seus valores nem sempre se coadunam com as práticas religiosas da maioria da população cristã brasileira, o que se constitui numa problemática para a atividade docente.

DESAFIOS PARA O ENSINO DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

Com o fim de identificar desafios para o educador de Ensino Religioso, especificamente com relação às religiões de matriz africana, foram entrevistados 08 professores da rede pública municipal de um município de médio porte no Espírito Santo, onde a disciplina é oferecida, no mês de maio de 2015.

Por meio de questões abertas e não induzidas, os professores apontaram como desafios: a idade dos discentes; a influência das famílias; os valores; a formação insuficiente do professor; e a maturidade dos docentes.

OS DISCENTES

Trabalhar o transcendente com um alunado bem jovem já não é uma tarefa fácil para o professor de ensino religioso. Quando se trata de elementos culturais demonizados pela cultura judaico-cristã a tarefa parece ainda mais difícil.

A perseguição e o ataque a essas crenças de matriz africana sempre estiveram presentes no cotidiano brasileiro, e aumentaram consideravelmente após o crescimento das religiões cristãs neopentecostais. Para Vagner Gonçalves da Silva:

O ataque às religiões afro-brasileiras, mais do que uma estratégia de proselitismo junto às populações de baixo nível socioeconômico, potencialmente consumidoras dos repertórios religiosos afro-brasileiros e neopentecostais, como querem alguns estudiosos, parece ser uma espécie de estratégia “a La Cavalo de Tróia” às avessas. Combate-se essas religiões para monopolizar seu principal bem no mercado religioso, as mediações mágicas e a experiência do avivamento (em forma de êxtase religioso), transformando-o em um valor interno do sistema neopentecostal (SILVA, 2011, p. 208).

Assim, como enfrentar em sala de aula tema tão polêmico e cujo entendimento envolve embasamento histórico e de formação das sociedades, para um alunado tão jovem?

Para alguns (03) dos professores entrevistados, uma possibilidade seria a divisão das salas de aula por temática religiosa, dessa forma, os conflitos seriam evitados e cada professor ficaria na sua zona de conforto, tratando de temas próprios de cada religião a partir das práticas dos alunos.

A maioria (06) também concorda que, embora seja uma saída interessante, isso demandaria uma quantidade muito grande de profissionais, o que atualmente não é a realidade do município, quiçá a do Brasil.

Do mesmo modo, as discussões não teriam um viés de diálogo inter-religioso, visto que cada adepto ficaria com os seus pares, não atingindo o objetivo de conhecimento das diversas práticas religiosas e respeito das diferenças.

De fato, a idade dos discentes e o conhecimento agregado nos poucos anos de vivência, é um fator complicador para as discussões com mais profundidade histórica e moral, contudo, grande parte dos entrevistados (07) entende ser possível trabalhar os temas da cultura africana, inclusive os religiosos, a partir de mitos selecionados, que contenham valores morais equivalentes aos ensinamentos cristãos.

AS FAMÍLIAS

Outro elemento identificado como desafio no ensino das religiões de matriz africana foi a influência das famílias no processo de ensino-aprendizagem. Há relatos de que

familiares protestaram contra tratar de temas de matriz africana e até de religiões neopentecostais em sala de aula.

Mesmo sendo uma obrigação legal a oferta dessa temática, ao que parece e foi levantado pelos professores (08), a família tem oferecido empecilhos ao ensino religioso não confessional ou não superficial, por assim dizer, como aquele que não se aprofunda na identidade das práticas religiosas, o que é lamentável, pois o ambiente escolar é muito propício para este tipo de discussão:

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 (FONAPER, 2009, p. 45-46).

Assim como a Escola não pretende substituir a Família, a Religião não pretende substituir a Escola, não se pretende transformar o ambiente escolar em uma extensão das Igrejas, Templos, Terreiros, Sinagogas, Mesquitas ou Centros. A proposta é justamente criar no ambiente escolar um espaço para discussão dessas temáticas, onde seja possível dialogar com a diversidade.

Como na sociedade democrática todos necessitam da Escola para ter acesso à parcela de conhecimento histórico acumulado pela humanidade, através dos conteúdos escolares, o conhecimento religioso enquanto patrimônio da humanidade necessita estar à disposição na Escola (FONAPER, 2009, p. 45).

Fica clara a necessidade, então, de tornar o ambiente escolar passível de fornecer esse diálogo entre as culturas diversas, sem interferir diretamente no cotidiano familiar e sem colocar o discente no centro de uma celeuma entre a Escola e a Família.

Para o professor Armindo Moreira:

Os professores são contratados para ensinar o que o aluno precisa para a vida prática. A educação de uma pessoa é tarefa natural dos pais. Os professores só

podem corroborar essa educação dada pelos pais. O bom é que não a contrariem. Infelizmente, alguns professores, por se considerarem educadores, contrariam a educação dada pelos pais. E isso não é bom (PROFESSOR NEWS, 2014).

Sob este enfoque, o professor deve apenas transmitir o conteúdo, sem alcançar a carga cultural que o aluno traz de sua casa, pois quando ele retorna à sua família é com ela que o aluno vai socializar o seu conhecimento adquirido no banco escolar.

OS VALORES

Para Francisco Imbernón:

A função de “propor valores” é uma tarefa educativa complexa e às vezes contraditória, já que não se obterá a formação dos indivíduos unicamente com a interação social, que apresenta aspectos muito problemáticos em uma sociedade pluralista. Ela será obtida tendo também como referência pontos de caráter ético, inerentes à natureza humana, nos quais coincidimos com outros agentes sociais que incidem nessa proposição de valores (IMBERNÓN, 2010, p. 33).

Neste diapasão, lecionar valores religiosos sem estar inserido no contexto religioso parece para a maioria dos professores entrevistados (07) uma tarefa muito complicada. Para esses professores é natural que o professor transmita muito do que ele tem e sabe, mesmo quando deve permanecer a uma distância segura do objeto de estudo.

O único professor discordante alega que é possível transmitir conteúdos e discutir valores de forma isenta ou o mais isenta possível. Não é uma tarefa fácil, mas se houver uma abordagem sem pré-conceitos e sem muita verticalidade é possível tratar de valores sem corrompê-los com um juízo de valor pessoal do docente.

De fato, o professor deve exercitar a isenção na transmissão dos conteúdos, evitando preconceitos, juízos de valor e conceitos inacabados ou superficiais que, ao invés de contribuir para o diálogo, sirvam apenas para a comparação, entre os alunos, sobre qual é a melhor forma ou expressão religiosa, embora o professor não tenha o domínio sobre isso e nem possa garantir que o discente não fará isso.

A proposta unânime dos professores (08) é que o planejamento seja feito efetivamente de forma integrada e plural, com base em pesquisas relevantes sobre a história das religiões, diferenças e similitudes, filosofias e práticas, e a partir daí elaborar aulas com um viés de diálogo sobre as diferenças, capaz de agregar valores ao alunado e contribuir para o respeito e a tolerância.

A FORMAÇÃO DOCENTE

A maioria dos professores (06) declara-se com formação insuficiente para a docência do ensino religioso. A formação básica dos entrevistados está na História (03), Filosofia (02) Sociologia (01) e Pedagogia (02). A especialização dos professores entrevistados está na Habilitação para o Ensino Religioso (07) e na Psicopedagogia (01). Metade dos professores são Mestres em Educação (04).

A formação informada pelos professores está de acordo com os requisitos mínimos para a docência, contudo, mesmo alguns especialistas em Ensino Religioso (05) entendem que a formação obtida não os preparou para os problemas da sala de aula.

Certo é que, olhando para a história, vemos que os professores sempre foram chamados para resolver problemáticas sociais. Também, agora, quando a família e os valores morais estão em crise sem precedentes, o contexto produtivo exige um perfil de pessoa com cérebro pensante e capaz de responder, com competência, aos desafios propostos, e se apela, novamente, de forma muito incisiva, ao trabalho do professor (HENGEMÜHLE, 2007, p. 85).

Quando perguntados sobre a zona de conforto dos temas de ensino religioso, todos foram unânimes em responder que tratam de temas cristãos com competência, mas quando o aluno neopentecostal questiona algo, a falta dessa vivência prejudica a resolução do problema. Quando a temática é religião de matriz africana o quadro é ainda pior. Apenas um professor sente-se capacitado para discutir essa temática, em razão de ter estudado os povos africanos e ter embasamento histórico-sociológico do tema, o que, na sua percepção, sempre ajuda no questionamento.

A maioria dos professores (06) deseja pesquisas de campo nos templos e locais de culto para vivenciar a atmosfera religiosa e em seguida preparar melhor suas aulas. Embora tenha surgido a sugestão de capacitação continuada entre os professores, houve relatos de capacitações anteriores que só resultaram em instrução ou palestras sobre as variadas denominações religiosas, o que foi proveitoso, mas o professor não experimentou a vivência, “não respirei aquele ar, não vi com meus olhos a manifestação do divino, não senti aquela energia” (Professor entrevistado em 2015).

Pode-se inferir que há necessidade de, muito mais que uma capacitação continuada, uma proposta de vivência, seja com visitas programadas a templos e locais sagrados, seja uma palestra direcionada, não com temáticas gerais, mas especializadas e pontuais.

A ESCOLA E OS DOCENTES

Na esteira da proposta anterior, de visitação e experiências muito mais próximas da realidade das religiões, está o último desafio, que é a maturidade dos docentes no tratamento dos temas, especialmente os das religiões de matriz africana.

Dos professores entrevistados, a maioria é declarada católica praticante (05), seguido de protestantes históricos (02) e um declaradamente agnóstico. Embora acumulem no mínimo cinco anos de magistério, entendem que é preciso amadurecer mais a ideia de lecionar sem adentrar no íntimo dos alunos e na sua relação com o sagrado.

A falta de prática neste sentido apresenta-se como a maior problemática, porque as orientações até o momento nas capacitações foram no sentido de visar às similitudes, fugindo das polêmicas, evitando o conflito em sala de aula, mas não propondo nenhuma saída prática e plausível para amadurecer o professor nesta empreitada.

Assim, assiste razão à Eliane Freitas, quando estabelece que:

Compreende-se que o interesse é do aluno, pois há no seu universo muitas coisas que eles gostariam de saber, de conversar, de ouvir e de aprender. Cabe à escola possibilitar o acesso a esse conhecimento. Tais conteúdos dificilmente poderiam ser encontrados num livro didático único, daí também a importância de lançar mão de subsídios diversos (...). Esse é mais um dos desafios da disciplina que poderá vir

a ser concretizado se a formação continuada apresentar também essa demanda suscitada no coletivo dos professores (FREITAS, 2013, p. 51).

Não há uma resposta fácil e infalível, mas a postura de professor pesquisador apresenta-se como a mais plausível. Neste sentido, a Escola deve incentivar essas experiências formadoras e de capacitação como querem os professores e de modo a incutir nesses docentes a postura crítica e científica.

45

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dados da pesquisa, foi possível considerar que os desafios que se apresentam aos professores do Ensino Religioso hodiernamente são os mesmos observados desde quando a disciplina foi concebida no currículo escolar brasileiro, ou seja, pouca coisa mudou no cenário da educação neste período, com relação a esta disciplina.

Mesmo com a possibilidade de tratar de temas relacionados à história e cultura africana de forma transdisciplinar, quando se trata de Ensino Religioso ainda é um desafio, pois ampliou a dificuldade do educador em abordar tema tão complexo em sala de aula, para um alunado tão pouco embasado.

As principais dificuldades estão na própria formação do professor, que, somadas às dificuldades culturais e socioambientais, impedem o processo de ensino-aprendizagem isento de conceitos pré-concebidos e percepções individualistas e carregadas de juízo de valor.

O professor carece de formação adequada ao ensino do fenômeno religioso, mais principalmente de práxis que permitam correlacionar o aprendizado da disciplina sem colidir com a instituição familiar e os valores do alunado, em sua maioria, cristão e católico.

A discussão de propostas de abordagens e métodos para o Ensino Religioso, especialmente o das religiões de matriz africana, deve ser constante e envolver a sociedade e a família, posto que, se houver entendimento do fenômeno religioso independente do seu local e denominação, o respeito pela diversidade não necessitará ser substituído pela tolerância ou pela imposição legal.

REFERÊNCIAS

ADKINS, Cláudia Regina Tavares Cardoso; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Pontos de vista do ensino religioso e leitor: análise da reportagem Jesus vai à escola. In: JUNQUEIRA, S; WAGNER, Raul (Org.). **O ensino religioso no Brasil**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto nº. 19.941, de 30 de abril de 1931**. Rio de Janeiro: Catete, 1931.

_____. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília-DF: Senado, 1996.

FERRETI, Sérgio. **Repensando o sincretismo**: estudo sobre a Casa das Minas. São Paulo/São Luís: Edusp/Fapema, 1995.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem. O ensino religioso no município de Cariacica-ES: o processo de construção das diretrizes curriculares e o desafio de sua implementação em âmbito escolar. **Reflexus**. Ano VII, Nº 10 (2013-2), páginas 37-53. Vitória-ES: Editora Unida, 2013.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores**: da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **História, legislação e fundamentos do ensino religioso**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MOURÃO, Tadeu. **Encruzilhadas da cultura**: imagens de Exu e Pombajira. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

PROFESSOR NEWS. **Professor não é educador!** Entrevistas. 26 de janeiro de 2014. Disponível em: <<http://www.professornews.com.br/index.php/utilidades/entrevistas/5439-professor-nao-e-educador>>. Acesso em: 10 set. 2015.

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. O ensino religioso nas escolas públicas de Goiás. **Reflexus**, n. 10, p. 55-78, 2013-2). Vitória-ES: Editora Unida, 2013.

ROSA, Lílian Rodrigues de Oliveira. **A Igreja Católica Apostólica Romana e o Estado Brasileiro**: estratégias de inserção política da Santa Sé no Brasil entre 1920 e 1937. Tese de Doutorado (História, UNESP). Franca, 2011. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/lilian-ro-rosa.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2015.

SILVA, Vagner Gonçalves. Transes em trânsito: continuidades e rupturas entre neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras. In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (Org.). **As religiões no Brasil**: continuidades e rupturas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Artigo aceito em dez./2015