

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

LAICIDADE E HISTÓRIA DAS RELIGIÕES: uma abordagem histórica do ensino
religioso aplicado na UEB Luís Viana

LUIS FLAVIO SANTOS PRAZERES

São Luís
2020

LUIS FLAVIO SANTOS PRAZERES

LAICIDADE E HISTÓRIA DAS RELIGIÕES: uma abordagem histórica do ensino religioso aplicado na UEB Luís Viana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Wheriston Silva Neris.

São Luís
2020

Prazeres, Luís Flávio Santos.

Laicidade e história das religiões: uma abordagem histórica do ensino religioso aplicado na UEB Luís Viana./ Luís Flávio Santos Prazeres. – São Luís, 2020.

93 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Wheriston Silva Neris.

1. Ensino de História. 2. Laicidade. 3. Memória. I. Título

CDU 322:37.014.52(091)(81)

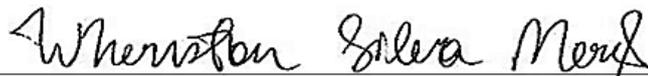
LUIS FLAVIO SANTOS PRAZERES

LAICIDADE E HISTÓRIA DAS RELIGIÕES: uma abordagem histórica do ensino
religioso aplicado na UEB Luís Viana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em História da Universidade
Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do
título de Mestre.

Aprovada em: 28 / 07 / 2020

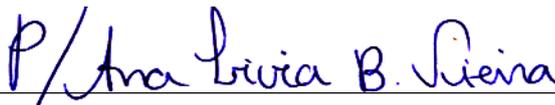
BANCA AVALIADORA:



Prof. Dr. Wheriston Silva Neris (Orientador)
PPGHIST/UEMA



Prof. Dr. Antônio Evaldo Almeida Barros (Arguidor)
PPGHIST /UEMA



Prof. Dr. Raimundo Inácio Souza Araújo (Arguidor)
PPGHIS /UFMA

Prof. Dr. Ítalo Domingos Santirocchi (Suplente)
PPGHIST/UEMA

*À Agnes Prazeres e Arthur Prazeres, o melhor
de mim e minha força direto.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Ser Supremo, Àquele que sempre foi meu guia e minha luz em todas as horas e como não poderia ser diferente, também me trouxe paz e equilíbrio quando mais precisava.

Aos meus pais, Hilda e Adrião, exemplos de retidão e meu alicerce, a base que me impulsiona sempre, como a dizer: “vai em frente, se tropeçares estaremos aqui”.

Aos meus filhos, Agnes e Arthur, joias preciosas, fontes da minha inspiração e iniciativa, por compreenderem minha ausência em diferentes momentos.

Ao meu amado irmão Mauro e ao meu primo David, sempre presentes nos momentos mais difíceis dessa jornada.

A Camila Torres, amiga e parceira, que regou a semente do meu sonho de mestrado adormecido há muitos anos. Agradeço pelas noites a fio de conversas e discussões para essa árvore enfim dar frutos.

Aos amigos que fiz no mestrado, pela troca de experiências, pelo convívio e pelo apoio. A todo corpo docente, à coordenação e funcionários do PPGHIST – UEMA, que enriqueceram meu currículo profissional e pessoal com suas competências e organização. Agradeço também à direção e toda equipe da UEB Luís Viana, que me recebeu de braços abertos, em especial aos professores entrevistados.

Agradeço especialmente ao meu orientador Wheriston Neris que acreditou no meu trabalho e incentivou toda a produção.

Minha gratidão aos amigos, coordenadores e direção de todas as escolas em que trabalhei nesse período (Santa Teresa, Reino Infantil, CEM Gonçalves Dias, UEB Henrique de La Roque e CEI-COC), os quais me deram apoio e compreenderam as minhas ausências em várias atividades. E, em especial, aos meus alunos queridos, para quem revento todo aprendizado e conhecimento desta formação. E não poderia esquecer dos amigos que me deram todo suporte: Edith, d. Cida e Jeanna, parceiras na produção e correção, principalmente nos momentos finais, e a todos que me apoiaram, incentivaram e tornaram possível a realização dessa pesquisa. Sou grato pela compreensão e pelo carinho dispensados nesse percurso.

Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica. ”

Paulo Freire

RESUMO

A tentativa de debater a laicidade no campo educacional do Brasil, levou a pensar nas disputas travadas por agentes do campo religioso para conquistar cada vez mais espaços no ambiente escolar. Esse embate não é recente, ocorre desde o período colonial e vem se perpetuando até os dias atuais como um “cabo de guerra” entre os defensores do regime laico, de um lado, e dos defensores do confessionalismo religioso, principalmente católico, do outro. Portanto, pensando na concretização de um Estado laico e em uma educação que proporcione um sentimento de pertencimento social, fundamentado nos princípios legais da Constituição de 1988, do Art. 33 da LDB 9.394/96, e sua nova redação Lei 9475/97, é que nesta pesquisa pretende-se refletir sobre um ensino de História que contemple a História das Religiões, de acordo com a perspectiva de Mircea Eliade, portanto, um ensino laico e não doutrinário. Discutindo também os conceitos de memória, história e identidade nas disputas entre os campos, principalmente, educacional e religioso, pois são categorias que envolvem uma luta propriamente simbólica, segundo Bourdieu. Assim, busca-se analisar como a memória e a história se relacionam com os sistemas simbólicos como instrumentos de legitimação da dominação através da consolidação de uma identidade que se deseja como nacional. E, por fim, elaborar uma proposta de intervenção através da elaboração de um manual com orientações teórico-metodológicas e sequências didáticas, que estimule as práticas de ensino para uma perspectiva laica.

Palavras-chave: Ensino de História; Laicidade; Memória.

ABSTRACT

Bringing up the debate about secularism in the Brazilian educational field, a reflection is raised about the role that religious agents play in this space, waging disputes with the aim of expanding their influence over it. Such clashes are not of recent origin, establishing their roots in the Brazilian colonial period and expanding to the present day as true “tug of war”, in which, on the one hand, defenders of a secular regime and, on the other, the supporters of confessionalism, especially Catholic. Thus, seeking to distance itself from unilateral views and promote, through the establishment of a secular state, a model of education that provides a sense of social belonging to all citizens, as provided for in the 1988 Constitution, in Art. LDB 9.394 / 96 and in the new wording of Law 9.457 / 97, this research will discuss the concepts of memory, history, identity and ability, mainly in the educational field, in order to reflect on a teaching of secular and non-doctrinal history, which contemplates the theme of the History of Religions, through the perspective of Mircea Eliade.

Keywords: History Teaching; secularismo; memory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CF – Constituição Federal
CNMP – CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO
ER – Ensino Religioso
FONAPER – Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação e Cultura
PGR - Procuradoria Geral da República
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER – Parâmetro Curricular Nacional de Ensino Religioso
STF - Supremo Tribunal Federal
UEB – Unidade de Educação Básica
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01	Fachada da UEB Luis Viana	59
Imagem 02	E assim caminha a religiosidade...	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Números de alunos por turma da Ueb Luís Viana vespertino	60
Quadro 2	Coleta de Dados	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: LAICIDADE, SECULARIZAÇÃO E CONFSSIONALISMO: discutindo alguns conceitos.....	17
1.1 Religião nos descaminhos da laicidade e secularização	17
1.2 As lógicas das disputas pelo ensino religioso: memórias e identidades em jogo	26
CAPÍTULO 02: RELAÇÕES ENTRE ESTADO E IGREJA: O Ensino religioso na história e nos Parâmetros e Bases Curriculares Nacionais.....	36
2.1 História do ensino religioso no Brasil	37
CAPÍTULO 03: O ESPAÇO ESCOLAR E O ENSINO RELIGIOSO NA PRÁTICA	52
3.1 Entrando no espaço escolar: etnografia, entrevistas e observação participante	52
3.2 Unidade de Educação Básica Luís Viana: seus entraves e superações	58
3.3 Análise dos dados e resultados obtidos na entrevista com os educadores.....	63
CAPÍTULO 4: FAZENDO A AULA ACONTECER: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DAS RELIGIÕES EM SALA DE AULA.	74
4.1. Bases pedagógicas e historiográficas do manual.....	74
4.1.1 Abordagens pedagógicas do manual	74
4.1.2 Concepção histórica do manual.....	77
4.2. Manual para professor com sequências didáticas	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

Em setembro de 2017, os ministros do Supremo Tribunal Federal julgaram a Ação Direta de Inconstitucionalidade, ADI nº 4439¹, movida pela Procuradoria-Geral da República, na qual era questionado que as aulas de religião no ensino fundamental podem ser de caráter confessional, modificando assim a lei atualmente em vigor. Seis dos onze ministros votaram a favor do ensino confessional e contra o pedido da Procuradoria. Esta decisão acirrou ainda mais as discussões sobre a laicidade do Estado e do ensino no Brasil

Ao analisar os estudos de Habermas (2007), o qual propõe, na obra **Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos**, que o Estado democrático deve ter bases de legitimação neutras e não mais sustentadas em princípios religiosos faz-se necessário uma análise sobre as ações do Estado brasileiro no Ensino Religioso para pensar o pluralismo religioso e a tolerância religiosa nos espaços públicos da sociedade brasileira, em especial no espaço escolar, espaço de formação de crianças e adolescentes, que será diretamente afetado pela decisão do STF.

Nos 17 anos de exercício profissional em escola confessional católica e outras escolas não confessionais, foi possível perceber as diferentes visões pedagógicas e práticas de ensino para a disciplina de Ensino Religioso. Nas escolas não confessionais pode-se constatar duas posturas: na primeira, com a ausência do Ensino Religioso em todos os níveis de ensino. Na segunda, a presença do Ensino Religioso no ensino fundamental I e aulas de livre escolha para primeira eucaristia para o ensino fundamental II. Constata-se assim, a predominância do ensino laico nessas instituições, porém, com aberturas para o Ensino Religioso com predominância do catolicismo.

Já na escola confessional católica observa-se uma mudança de postura ao longo dos anos e de acordo com o nível de ensino. Com mais de um século de existência, o colégio Santa Teresa manteve-se como instituição católica, mas acompanhou algumas mudanças devido às exigências legais e as transformações sociais. Apesar de predominar o ensino do catolicismo, a instituição respeita a diversidade religiosa e trabalha a história de diferentes religiões. Fato que é influenciado também pelo professor que leciona a disciplina. Quando a professora é uma das

¹ A Ação Direta de Inconstitucionalidade, ADI nº 4439 teve início em agosto de 2010, e foi movida pela Procuradoria Geral da República (PGR) para conferir interpretação conforme a Constituição ao art. 33, caput, § 1º e § 2º, da Lei nº 9.394/96, e do art. 11, § 1º, do Acordo Brasil-Santa Sé, aprovado por meio do Decreto Legislativo n. 698/2009 e promulgado por meio do Decreto nº 7.107/2010, para assentar que o ensino religioso em escolas públicas somente pode ter natureza não confessional, com proibição da admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=3926392>, processo número único: 9932145-90.2010.1.00.0000, acesso em 22/07/2019.

“irmãs” da instituição ocorre o predomínio do Ensino Religioso confessional católico, mas, cabe ressaltar que mesmo as “irmãs” trabalham a história de diferentes religiões. Quando o professor da disciplina é graduado em filosofia e/ou teologia, fica mais perceptível a diversificação do conteúdo, que além da formação básica do cidadão, contempla a história das religiões e não doutrinas religiosas específicas. Cabe ressaltar que o Art. 32 da LDB 9.394/96 trata do Ensino Fundamental e da formação básica do cidadão voltada para aquisição de atitudes e valores, papel reforçado também na disciplina de Ensino Religioso, segundo a Lei nº 9475/97, como parte “integrante desse processo de formação básica do cidadão”, porém “vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

A ação da PGR, a qual defendia que o ensino religioso nas escolas públicas não pode ter uma orientação religiosa específica e que a mesma deve se fundamentar em uma perspectiva laica como rege a Constituição Federal, voltada para a história das religiões, despertou-me o interesse pela problemática pensando na minha própria prática pedagógica, nas práticas desenvolvidas nas escolas da rede privada, confessionais e não confessionais, e, principalmente na rede pública de ensino. Porém, a ação foi derrotada e com ela os princípios da laicidade.

Em 2010, o Decreto 7.107/2010, assinado entre o Estado brasileiro e a Santa Sé, suprema autoridade da Igreja Católica, já representa a fragilidade do Estado brasileiro frente as denominações religiosas. Por este decreto a República do Brasil concede a Igreja, com base na liberdade religiosa, em seu Art. 2º “(...) o direito de desempenhar a sua missão apostólica, garantindo o exercício público de suas atividades, observado o ordenamento jurídico brasileiro”, bem como em seu Art. 11,

§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 (DOU, 2010, p.06).

Ao que aparenta, existe toda uma defesa pela educação em uma perspectiva religiosa, sem vínculo a religião específica, porém como será apresentado adiante, o acordo em si já representa limites da laicidade do Estado brasileiro. A escola deve ser um espaço de inclusão e de valorização das diferenças, respeitando os direitos humanos, a pluralidade e a diversidade cultural. Mas, com a improcedência da ADI nº 4439 e votação favorável ao ensino confessional, a visão pluralista e laica perde espaço e bate de frente com os direitos fundamentais dos seres humanos como propõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

A DUDH foi aprovada em 1948, através da votação dos países que compunham a Organização das Nações Unidas. Escrita e aprovada após o fim de um longo período de práticas

autoritárias e de violência contra diferentes grupos de seres humanos, o documento tem como objetivo servir de égide para a luta internacional contra a discriminação, a opressão, a violência e a intolerância, reconhecendo o direito individual e dos povos pela sua liberdade e dignidade. A DUDH em seus diferentes artigos reforça os direitos humanos de igualdade e liberdade, mas ao observamos o percurso da história da humanidade após a elaboração desse documento, percebe-se que suas bases não são sólidas e, mesmo entre os países que assinaram e defenderam esse projeto, as práticas de desrespeito à liberdade, à igualdade e à dignidade humana continuam presentes até os dias atuais. Ressalto a seguir alguns artigos da declaração e a proclamação da Assembleia Geral das Nações Unidas, órgão deliberativo da ONU,

(...) com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

ART. 1º- Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

ART. 2º-

I) Todo o homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
II) Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 2009, p. 4-5).

Nestes dois artigos, apenas, verifica-se o intuito desse órgão de promover, através da educação, o respeito aos direitos e a liberdade dos seres humanos. A liberdade religiosa e de crença ou não crença são elementos fundamentais para a garantia desses direitos e estabelecimento do Estado democrático. “Nessa perspectiva, complementa lembrando que ‘o modo de pensar laico está na raiz do princípio de tolerância, base da liberdade de crença e da liberdade de opinião e de pensamento’” (LAFER, 2007 *apud* FISCHMANN, 2012, p. 33).

No primeiro capítulo aborda-se uma discussão conceitual sobre os termos laicidade, secularização e confessionalismo. Compreendendo o secularismo e a laicidade como termos que distintos, muitas vezes são usados de forma similar, mas, “a laicidade e a secularização são processos sociais distintos, conceitos heterogêneos” (RANQUETAT JÚNIOR, 2008, p.59). A distinção dos termos é importante para a construção de esquemas conceituais que subsidiem a

presente pesquisa e permita o entendimento das disputas pelo ensino religioso nas escolas. Disputas estas que envolvem os embates pela memória e pela identidade, sendo o espaço escolar, o campo onde ocorre uma relação de forças para enquadrar os alunos nos valores dominantes. Família, igreja e, neste caso, a escola são instituições que permeiam a sociedade e agem diretamente na formação de crianças e jovens, são espaços de relações sociais, de poder e espaços de conflitos.

No segundo capítulo, descrevo de forma breve a história da relação entre Estado e Igreja no Brasil, juntamente com a presença do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras através de uma abordagem crítica, para entender essa relação no contexto histórico e educacional atual. Por fim, pretendo voltar o foco para as lógicas recentes das disputas pelo ensino religioso, que constituem uma retradução do aprofundamento das disputas no campo religioso mais amplamente considerado do Brasil recente. É válido destacar que a religião é compreendida aqui como um elemento cultural e será tratada como um objeto cultural produzido pelos seres humanos com suas representações, símbolos, ritos, instituições, tornando-se um elemento não apenas cultural, mas um objeto de controle social e político. Por isso, opto por analisar as disputas entre entidades religiosas, sociedade civil e Estado pela presença ou não do ensino religioso nas escolas públicas. Uma disputa que envolve interesses políticos, religiosos e educacionais, um embate pela identidade e pela memória na realidade social brasileira.

No terceiro capítulo delimita-se o campo de observação para a compreensão dos fenômenos propostos, a Unidade de Educação Básica Luís Viana onde foi realizada a observação do espaço escolar, sua estrutura física, seus recursos disponíveis e o fazer pedagógico dos professores da disciplina de história. Optamos pela abordagem qualitativa combinando, por um lado, observação etnográfica do cotidiano escolar, compreendida como estratégia para estabelecer “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito” (CHEHUEN, 2012, p.103), estudando os fenômenos construídos neste contexto social. Ou seja, a etnografia na educação para “permitir que se compreenda ‘de dentro’ os fenômenos educacionais, favorecendo a aventura de compreender e interpretar um universo sociocultural ao mesmo tempo familiar e estranho, mas nunca inteiramente decifrado” (ESTEBAN, 2010, pp.163-164 *apud* JARDIM, 2013, p.7226). Dessa forma:

Aventurar-se pelo estudo etnográfico significa penetrar num determinado universo sócio-cultural na busca de decifrar “estranhos” códigos, ler entrelinhas, perceber comportamentos, “pescar” discursos e falas, interpretar significados, enfim, filtrar o dito e o não-dito pelos atores sociais no que se refere à problemática de algum estudo (OLIVEIRA; DAOLIO, 2007, pp. 139-141 *apud* JARDIM, 2013, p.7228).

No último capítulo consta a descrição do material com o tipo de abordagem teórico-metodológica adotada e as sequências didáticas que podem servir de norteadores para a aplicação dos educadores na sala de aula. Essa proposta interdisciplinar vem sendo concebida segundo as orientações dos PCNER, que considera que o Ensino Religioso “não deve ser entendido como Ensino de uma Religião ou das Religiões na Escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa” (POZZER, 2010, p. 106). Trata-se aqui de uma orientação mais próxima da perspectiva laica, da qual compartilhamos, e que é compreendida como a única que pode garantir efetivamente o respeito aos direitos humanos, à liberdade religiosa e à dignidade humana.

CAPÍTULO 1: LAICIDADE, SECULARIZAÇÃO E CONFSSIONALISMO: discutindo alguns conceitos

O objetivo principal deste capítulo é explorar as bases teóricas e metodológicas que fundamentam a discussão sobre o ensino religioso em sala de aula. Desse modo, aborda-se, de um ângulo propriamente teórico, a problemática da laicidade, secularismo e laicização com a finalidade de delimitar as fronteiras da discussão dentro deste trabalho. A inserção dessa abordagem teórica é compreendida como meio eficiente para subsidiar à construção dos esquemas conceituais que presidem à presente investigação sobre o lugar do ensino religioso na história, legislação e cotidiano educacional brasileiro. Trata-se, portanto, de apresentar parte do estado dos debates sobre os conceitos de laicidade, secularização e confessionalismo, bem como o de discutir sobre o estado das disputas no universo religioso brasileiro, notadamente através do instrumental analítico bourdieuseano. Busca-se a compreensão desses conceitos que muitas vezes são considerados como sinônimos, mas possuem significados distintos.

Em seguida, a discussão gira em torno das concepções de memória, de identidade e de capital cultural, para analisarmos as disputas travadas pelo ensino religioso no espaço escolar, que é o espaço de relações de poder, de formação dos alunos, de construção de saberes, onde há uma relação de forças para enquadrar os alunos nos valores dominantes, que são construídos socialmente e impostos ou naturalizados por grupos sociais dominantes. Assim, propõe-se pensar como essas disputas pela memória e pela identidade, de uma perspectiva religiosa, representam uma ameaça aos princípios democráticos, ao pluralismo religioso e a tolerância.

1.1 Religião nos descaminhos da laicidade e secularização

Na contramão do ditado popular que afirma “futebol e religião não se discute”, sabe-se que, na prática, estes estão nas mais simples discussões populares, assim como no espaço acadêmico, seja nos estudos antropológicos, históricos, filosóficos ou sociológicos. Segundo Pierucci (1998), a sociologia da religião é uma das subáreas da Sociologia que mais crescem no Brasil. Este trabalho não tem a pretensão de discutir a fé ou crenças religiosas, muito menos futebol, mas de pensar como a predominância de instituição, crença ou perspectiva religiosa no espaço político e educacional pode impedir ou limitar a liberdade religiosa e a tolerância, além de ferir os direitos individuais e a dignidade humana.

Após um longo período de governos autoritários que ocorreram no século XX, no Brasil e no mundo, a formação de um Estado democrático constitui-se uma necessidade para o estabelecimento de garantias de direitos individuais e da liberdade de crença. A Declaração

Universal dos Direitos Humanos (2009) defende claramente esses direitos no artigo 2º e em outros artigos do mesmo documento. O artigo 2º declara,

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (DUDH, 2009, p.5)

“Direitos e liberdades sem distinção de qualquer espécie” (DUDH, 2009, p.5), ou seja, a pessoa não deve sofrer discriminação ou exclusão de qualquer natureza. No contexto histórico e político atual, percebe-se o oposto do que proclama a DUDH. No Brasil, o acirramento da polarização política e das manifestações religiosas ganham força nos espaços públicos, nas redes sociais, nas instituições políticas, jurídicas, religiosas e educacionais. É nesta última, a instituição educacional, que concentraremos os debates. Espaço de formação do indivíduo, de construção de saberes científicos, o sistema de ensino está permeado pela presença de valores e crenças de caráter religioso, os quais se fazem presentes na educação brasileira desde o período colonial, com a predominância da Igreja Católica que dispunha de muita influência e fazia de tudo para não perdê-la.

Este embate ficou mais evidente com o julgamento da ADI nº 4439, que ocorreu no dia 27 de setembro de 2017. Os ministros do Supremo Tribunal Federal analisaram a ação que defendia que as aulas de ensino religioso, no ensino fundamental, podem ser de caráter confessional, modificando assim a lei atualmente em vigor. Seis dos 11 ministros votaram a favor do ensino confessional e contra o pedido movido pela PGR. Com a votação favorável ao ensino confessional, a visão pluralista e laica ficou ameaçada e pode abrir espaços para a superioridade de uma confissão religiosa.

Esta decisão acirrou ainda mais as discussões sobre a laicidade do Estado e da educação no Brasil. Também ampliou ainda mais os debates sobre o ensino religioso no país, possibilitando análises como: que tipo de ensino religioso será ministrado nas escolas de ensino fundamental do Brasil? Mesmo estabelecendo a liberdade religiosa para que todos os grupos religiosos possam apresentar sua religião, essa decisão não é mais uma medida para privilegiar a religião cristã, principalmente católica, como vem ocorrendo desde o início do estabelecimento do Estado laico, com a implantação da República? Mesmo sendo facultativo a presença na aula, o aluno que escolher não participar pode sofrer um processo de exclusão? A exclusão de alguns grupos e a superioridade de outros não pode gerar conflitos?

Estes são alguns questionamentos que revelam a necessidade de um conhecimento histórico para se pensar a realidade do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras na

atualidade, realizando também uma breve análise do processo de implantação desse ensino desde o período colonial no Brasil. Aí surge o problema central desta pesquisa: qual o papel do ensino de história para a aplicação do ensino religioso laico no Brasil? Para esta análise, propõe-se uma abordagem da História das Religiões na educação básica, tendo como base o ensino laico amparado pela legislação reguladora do Estado e da educação brasileira.

Laicização, secularização, proselitismo e confessionalismo devem aqui ser tomados como conceitos fundamentais para compreensão da disputa que ocorre pela presença ou não de um ensino confessional no ambiente escolar. Inúmeros autores têm estudado esses termos e discutido sobre seus usos, muitas vezes divergindo entre si. Iniciaremos com as expressões confessionalismo e proselitismo. Esta última, palavra de origem grega, *prosilytos*, com o significado de “tendo chegado”, estar vindo. Do latim, *proselitus*, “convertido”, referindo-se ao estrangeiro ou forasteiro que se converte ao judaísmo, como pode-se identificar em algumas passagens bíblicas (Gênesis 22:18; Êxodo 12:49; Levítico 19:34; 1 Reis 8:41-43; Esdras 6:21). Assim:

O proselitismo abrange um vasto leque de ações, decorrentes do direito mais vasto de manifestar as suas convicções religiosas, tentando convencer os outros (que beneficiam de direitos correspondentes como o de modificar as suas crenças) da verdade e benefícios das respectivas convicções (GUERREIRO, 2005, p.177 *apud* SANTOS, 2011, pp.03-04).

Proselitismo, em sua prática, tende ao convencimento de pessoas ou grupos a uma determinada causa ou religião para se obter prosélitos, adeptos. Seguindo a mesma linha de abordagem, o termo confessionalismo, por sua vez, apresenta maiores dificuldades para o estabelecimento de sua definição do que o conceito anterior, devido a carência de fontes. Palavra derivada de confissão, utilizada no sentido de confessar, de reconhecer e declarar os próprios erros ou pecados. No aspecto religioso, oriundo do latim *confessio*, refere-se a crença religiosa, ao ato de proclamar uma crença ou doutrina de acordo com Aulete (2011). Ou “essa palavra significa em geral, reconhecer uma coisa pelo que é[...]. É empregado em Santo Agostinho tanto para indicar o reconhecimento de Deus como Deus (da verdade como verdade) quanto para indicar o reconhecimento dos próprios pecados como tais” (ABBAGNANO, 2007, p.204).

Proselitismo e confessionalismo serão constantemente utilizadas para referirmo-nos à presença religiosa na esfera pública, com a premissa de catequese, conversão ou manifestação de uma fé.

Em sentido oposto, recorreremos aos termos laicidade e secularização, os quais, por vezes, são utilizados com significado similar, mas veremos que são conceitos distintos, pois:

Há uma grande confusão na utilização dos conceitos de laicidade e secularização. O senso comum e boa parte dos cientistas sociais, historiadores e filósofos tratam ambos como termos sinônimos que supostamente fariam referência a um mesmo fenômeno histórico e social. Demonstraremos com este artigo que a laicidade e a secularização são processos sociais distintos, conceitos heterogêneos (RANQUETAT JÚNIOR, 2008, p.01).

Recorremos a Jean Baubérot (2011), Cesar Ranquetat Júnior (2008), Ari Pedro Oro (2011) e Antônio Flávio Pierucci (1998), dentre outros autores para embasar este debate.

Jean Baubérot (2011) analisa os termos secularização e laicização como conceitos com “significado preciso”, associados ao advento da “modernidade”, a partir do século XVI. O termo secularização foi adotado com o sentido de “apropriação pelo Estado ou por uma potência laica de bens ou funções que até então pertenciam ao domínio da Igreja” (CASANOVA, 1994, p.12 *apud* BAUBÉROT, 2011, p.286). Nesta acepção, a secularização está vinculada às transformações socioculturais, em que o Estado apropria-se das funções religiosas. Remete às mudanças socioculturais e dos saberes de uma sociedade que levam à perda do domínio religioso ou da importância da religião na vida pública.

Tanto Baubérot (2011) quanto Ranquetat (2008) relacionam o fenômeno da secularização ao advento da modernidade, a partir do século XVI, ao processo de racionalização do conhecimento, do desenvolvimento da ciência, relacionada ao progresso e ao controle da natureza oriundo do iluminismo. Baubérot (2011) ainda faz uma breve descrição dos usos da expressão em Max Weber e Émile Durkheim. Em Weber, observa-se o seu uso relacionado ao avanço da sociedade capitalista e da modernidade e o conseqüente retraimento da religião, em um processo de dessacralização. Em Durkheim, o autor aponta a perspectiva sociopolítica e institucional com o maior distanciamento entre esfera pública e esfera religiosa, mais ligada à perspectiva do sociólogo Casanova (1994), citada anteriormente.

(...) o conceito de “secularização” é aplicado ora para indicar, seguindo a linha de Weber, uma mudança estrutural de representação do mundo (*secularization*), ora para indicar, na perspectiva de Durkheim, um processo de diferenciação sociopolítica e institucional (*Secular State*). Não é de espantar que esses múltiplos empregos gerem tantas confusões! (BAUBÉROT, 2011, p. 285).

Casanova ainda distingue três proposições diferentes para o termo: “secularização como diferenciação de esferas seculares das instituições e normas religiosas, secularização como declínio das crenças e práticas religiosas e secularização como marginalização da religião para a esfera privada” (CASANOVA, 1994, p. 211 *apud* MARIANO, 2011, p.244). Os dogmas, as práticas e preceitos religiosos foram perdendo cada vez mais espaço nas sociedades modernas. Dessa forma:

A secularização é um processo pelo qual pensamento, práticas e instituições religiosas perdem significação social. Os valores fundamentais que regem as sociedades modernas não derivam de preceitos religiosos. Os preceitos religiosos já não são mais, nas modernas sociedades secularizadas, a base da organização social (WILSON, 1969 apud RANQUETAT JR. 2008, p. 03).

Porém, Pierucci (1998) traz o debate nesse campo para o entendimento do termo na perspectiva weberiana, tanto de “racionalização religiosa” como para uma “racionalização jurídica”, visto que nas últimas décadas, com as mudanças no contexto histórico e sociopolítico, a religião voltou a crescer, revigorando-se. “É fenômeno quase palpável em escala global o novo e heterogêneo “despertar religioso” (PIERUCCI, 1998, p.03). Este “retorno do sagrado” (KEPEL, 1991 *apud* PERUCCI, 1998, p. 04) tem sido percebido no mundo ocidental, tanto na Europa quanto na América. No Brasil, também é perceptível esse fortalecimento das religiões e da religiosidade em diferentes espaços e, conseqüentemente, o aumento dos embates entre religiosos e não-religiosos, defensores do confessionalismo e da secularização. Logo, a “racionalização jurídica” torna-se imprescindível nesse contexto para promover o respeito e a igualdade entre os diferentes grupos através do processo de laicização do Estado.

A racionalização religiosa, que desencadeia, desdobra e acompanha no Ocidente o desencantamento do mundo, implica ou supõe, embora não se identifique com a racionalização jurídica, que de seu lado perfaz o desencantamento da lei, a dessacralização do direito, e põe de pé o moderno Estado laico como domínio da lei (PIERUCCI, 1998, p.07).

Já a laicização está associada ao ordenamento jurídico. “O processo de laicização, por sua vez, concerne à regulação política, jurídica e institucional da religião, do credo, da totalidade do simbólico, com suas transações e seus conflitos explícitos” (BAUBÉROT, 2010, p. 287). Existe uma ação política e jurídica para que o processo de laicização se operacionalize. Mesmo que a sociedade civil se mobilize para fortalecer esse processo, ela deriva do Estado, da ação do campo político:

Para Baubérot, a iniciativa laicizadora pode ter como ponto de partida setores da sociedade civil, mas em regra geral é que ocorra “uma mobilização e mediação do político para que as intenções laicizadoras se operacionalizem e se realizem empiricamente (BAUBEROT, 2005, p. 08 *apud* RANQUETAT JUNIOR, 2008, p.04).

A origem etimológica da palavra laico, do grego *laikós*, significa “povo”, refere-se ao que não é clerical, “ao que é próprio do mundo secular, por oposição ao que é eclesiástico” (DOMINGOS, 2009, p.47), daí deriva o termo laicidade que: “Segundo Blancarte (2000), o termo laicidade foi utilizado pela primeira vez em um voto que o conselho geral de Seine na França fez em favor do ensino laico, não confessional e sem instrução religiosa” (RANQUETAT JUNIOR, 2008, p.04), que teria sido usado pela primeira vez no século XIX. Laico, portanto, denota um antagonismo entre este mundo e o mundo celeste, uma oposição ao

religioso, um afastamento do mundo transcendental e espiritual para a esfera mundana. No sentido jurídico denota a passagem dos bens e atribuições da Igreja para a esfera secular e laica representada pelo Estado.

A expressão laicidade deriva do termo laico, leigo. Etimologicamente laico se origina do grego primitivo *laós*, que significa povo ou gente do povo. De *laós* deriva a palavra grega *laikós* de onde surgiu o termo latino *laicus*. Os termos laico, leigo exprimem uma oposição ao religioso, àquilo que é clerical (CATROGA, 2006, apud RANQUETA JR, 2008, p.04).

Contudo, foi no século V que o Papa Gelásio I utilizou, provavelmente pela primeira vez, a ideia de separação entre o poder religioso e o poder temporal, através da teoria dos dois gládios ou das duas espadas. Assim:

No âmbito dessa acepção, que interpreta o laicismo em termos de método, e não de conteúdos, fala-se por exemplo de ‘Estado Laico’, ou seja, de um tipo de ordenamento que, constatando a variedade das opiniões e crenças, considera que o Estado deve praticar uma rigorosa neutralidade em matéria de ideologia e de fé (A. Passerin d’Entrèves), a fim de garantir a existência de uma ‘sociedade aberta’ (K. Popper) (ABBAGNANO, 2007, p. 692)

É importante ressaltar as diferenças até mesmo de termos que aparentemente são sinônimos ou semelhantes, mas que possuem significados distintos. Por exemplo, laicidade e laicismo, que foram utilizados anteriormente, possuem sentidos díspares para Norberto Bobbio e Rafael Cifuentes. Ao analisar o sentido dado aos termos pelos dois autores, Ranquetat Júnior (2008) discorre sobre o laicismo como uma ideologia anti-religiosa e anti-clerical, como uma forma mais hostil e combativa da laicidade, o laicismo que “*necessite armarse y organizarse corre el riesgo de convertirse em uma iglesia enfrentada a las demás iglesias*” (BOBBIO, 1999, p. 02 apud RANQUETAT JR, 2008, p. 07). Como afirma o autor, corre o risco de tornar-se uma igreja em confronto com outras igrejas, de adotar-se uma posição de combate que leva a radicalização. Enquanto que a laicidade remete à autonomia do poder político que não é mais legitimado pelo religioso, mas deve possibilitar a coexistência de todas as religiões possíveis. A laicidade “*no es en sí mismo una nueva cultura, sino la condición para la convivencia de todas las posibles culturas. La laicidad expresa más bien um método que um contenido*” (BOBBIO, 1999, p. 02 apud RANQUETAT JR, 2008, p. 07).

Nesse processo de construção da laicidade, Ranquetat (2008, p. 04) aponta três consequências: “a liberdade religiosa, o pluralismo e a tolerância”. Esses termos, cada vez mais presentes nos usos das pesquisas das ciências humanas e sociais e nas práticas e debates nos diferentes espaços públicos e privados devido aos confrontos que se estabelecem nestes campos, trouxe a necessidade de refletirmos sobre os direitos individuais de liberdade,

igualdade e tolerância. Roseli Fischmann discorre em seus estudos sobre os direitos individuais, a pluralidade e a tolerância como garantias de um Estado laico:

Assim, o caráter laico do Estado, que lhe permite separar-se e distinguir-se das religiões, oferece à esfera pública e à ordem social a possibilidade de convivência da diversidade e da pluralidade humana. Permite, também, a cada um dos seus, individualmente, a perspectiva da escolha de ser ou não crente, de associar-se ou não a uma ou outra instituição religiosa. E, decidindo por crer, ou tendo o apelo para tal, é a laicidade do Estado que garante, a cada um, a própria possibilidade da liberdade de escolher em que e como crer, ou simplesmente não crer, enquanto é plenamente cidadão, em busca e no esforço de construção da igualdade” (2012, p. 16).

Laicidade e secularização são conceitos independentes, podendo existir um sem o outro, mas devem ser analisados e contextualizados histórica e socialmente de acordo com cada país. A secularização é um processo mais amplo que elimina ou restringe a influência religiosa no espaço público e no meio social, enquanto a laicidade perpassa o ordenamento jurídico e institucional. São termos distintos, porém, a laicização do Estado reflete muito o processo de secularização da sociedade em alguns casos, o que não é necessariamente uma regra. Esta relação de autonomia ou de emancipação do Estado frente às instituições religiosas ou às religiões, é capaz de promover uma sociedade mais igualitária e tolerante, com maior liberdade para seus cidadãos, como discutiremos adiante.

Como é de interesse conhecer o tipo de laicidade que é adotado no Brasil, é intrínseco compreender as formas de relação entre Estado e religiões que ocorrem na Europa e na América. O predomínio das instituições religiosas e dos poderes eclesiásticos que ocorriam no mundo ocidental até o período da Idade Média começou a se fragilizar com o surgimento do pensamento e do homem modernos, principalmente, a partir do século XVI, período marcado pelo advento do pensamento racional e científico, pelo fortalecimento do capitalismo e, também, pelo rompimento da cristandade com as reformas religiosas. “Estruturas de poder que, por séculos, entrelaçavam o catolicismo e a política, nas quais o papa assumia ‘o papel de maior figura internacional’ e a Santa Sé desempenhava ‘o papel de árbitro entre soberanos’” (ROMANO, 2008, p.71 *apud* FISCHMANN, 2012, p. 71), “passam a ser contestadas naquela época” (FISCHMANN, 2012, p. 71).

O Estado então passa a assumir funções que antes pertenciam à autoridade da Igreja, tendo como marco desse processo o Tratado de Westfália assinado em meio a Guerra dos Trinta Anos em 1648. O tratado simbolizou um equilíbrio de poder e de forças entre as nações, visto que princípios seculares substituíram a religiosidade dominante, permitindo aos Estados se estabelecerem como nações autônomas. A perspectiva de Estado laico vai se estabelecendo a partir desse acordo, pois,

Sem um organismo internacional jurídico ou religioso, como era o caso anterior da Santa Sé, para garantir o pacto, a Paz da Westfália é ideada como equilíbrio a ser subordinado à amizade e à vizinhança confiante de cada um. Trata-se como prescrito por Grotius (...), de uma obrigação civil entre soberanos que se definem, então, ao mesmo tempo como juízes e como partes (ROMANO, 2008, p. 83 *apud* FISCHMANN, 2012, p.72).

Atentem que, cada vez mais, adentramos no campo jurídico e dos direitos individuais e coletivos que se estabelecem nas organizações políticas e sociais. A análise dessa relação entre Estado e as religiões relaciona-se com a garantia desses direitos, assim como a laicidade do Estado é visto como elemento para a conquista de direitos fundamentais que respeitem a dignidade humana. O Estado laico, segundo Fischmann (2012, p. 23) “(...)reconhece cada ser humano como autônomo para tomar decisões, (...) permite um espaço de justiça pelo reconhecimento atribuído a todos como sendo de igual valor em face da cidadania”.

A autora descreve três regimes jurídicos da relação entre Estado e igreja e afirma que, “há consenso entre autores de que há três tipos básicos de relação, com diferentes graus em cada uma, variando apenas a denominação” (FISCHMANN, 2012, p. 73). Estes regimes são: relação de fusão ou co-fusão; regime de união; regime jurídico de separação.

Na primeira relação, chamada de fusão ou co-fusão, “o Estado só existe para e pela religião” (FISCHMANN, 2012, p. 73). Seriam os Estados teocráticos, entendidos de forma mais geral, como forma de Estado segundo a qual a autoridade provém de deus, em que o governo é exercido pelo poder eclesiástico. Roseli Fischmann (2012) cita como exemplo desse regime a República Islâmica do Irã. A união é o segundo tipo de relação. Apesar de o Estado e a religião possuírem ordenações próprias, elas mantêm um ajuste e influência recíprocos. “Em geral, porém não exclusivamente, é o sistema onde há uma religião oficial de Estado (...) chamado por alguns autores, de confessional” (FISCHMANN, 2012, p. 74), como o Brasil imperial e a Argentina atual com o catolicismo como religião oficial, ou a Inglaterra anglicana e Grécia com a Igreja Ortodoxa, que reconhecem a prevalência da religião em suas Constituições.

O terceiro tipo básico de relação, apontado por Fischmann (2012), é o de separação entre Estado e Igreja. Numa perspectiva de mão dupla onde ocorre a autonomia do Estado em relação aos grupos religiosos e a autonomia dos grupos religiosos em relação ao Estado. Assim como na concepção de Lacerda (2014):

[...] o Estado não professa nem favorece (nem pode professar ou favorecer) nenhuma religião; dessa forma, ele contrapõe-se ao Estado confessional – em que se inclui o assim chamado “Estado ateu”, considerando que este assume uma posição caracteristicamente religiosa, mesmo que seja em um sentido negativo. Dessa forma, seguindo a laicidade, o Estado não possui doutrina oficial, tendo como consequências adicionais que os cidadãos não precisam filiar-se a igrejas ou associações para terem o status de cidadãos e inexistente o

crime de heresia (ou seja, de doutrinas e/ou interpretações discordantes e/ou contrárias à doutrina e à interpretação oficial) (LACERDA, 2014, p. 181 *apud* SOUZA, 2017, p.80).

Fischmann (2012, p.76) vai ainda mais longe nessa análise e fala de três graus de relação presentes no regime de separação jurídica a saber, “separação de rejeição, o Estado rejeita a religião, (...) valora negativamente, que é o caso do Estado ateu”, essa prática pode levar a um laicismo, a uma postura exacerbada e combativa, como citamos anteriormente. O segundo grau adotado por alguns Estados modernos, seria “(...)um afastamento, mas o Estado aceita a presença da religião e não a hostiliza” (FISCHMANN, 2012, p.76). A terceira é denominada de “separação atenuada”. Nessa forma o Estado reconhece de forma positiva a religião, mas garante os direitos fundamentais da esfera pública, visto que é laico. “Nela, o Estado valora positivamente a religião, protege a liberdade de consciência, de crença e de culto, porém resguarda o interesse público, que diz respeito a todos, sob o manto da laicidade” (FISCHMANN, 2012, p.76).

O filósofo Ari Pedro Oro (2011) também estuda a relação entre Estado e religiões e aponta três regimes de laicidade, são eles: a separação Estado e Igrejas; a separação Estado e Igreja, mas que mantém relações preferenciais com determinadas religiões; e o regime de Igrejas de Estado. O autor analisa países europeus e americanos e compara a presença dos diferentes regimes nos mesmos, para, por fim, descrever o regime de laicidade no Brasil. No continente sul-americano:

(...)três países que adotam o regime legal de religião de Estado. São eles: Argentina, Bolívia e Costa Rica. Obviamente, em todos eles trata-se da Igreja Católica. Seis países adotam o regime da separação Igreja-Estado com dispositivos particulares em relação à Igreja Católica. Trata-se da Guatemala, El Salvador, Panamá, República Dominicana, Peru e Paraguai. Enfim, onze países adotam o regime de separação Igreja-Estado: México, Haiti, Honduras, Nicarágua, Cuba, Colômbia, Venezuela, Equador, Chile, Uruguai e Brasil (ORO, 2011, p. 223).

O autor compreende, assim como Roseli Fischmann, que o regime de separação de Igreja do Estado é mais propício para a garantia dos direitos de liberdade religiosa e entendem que esses tipos variam no contexto histórico, político e social de cada Estado. No Brasil, a Constituição Federal deixa claro, tanto no artigo 5º quanto no artigo 19º, a separação entre Estado e religião, ou como afirma Fischmann (2011, p.76) “separação atenuada”, reforçando os princípios da laicidade.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia

social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

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 (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Diante das várias considerações levantadas até aqui sobre as relações entre Igreja e Estado e o regime de laicidade presente no Brasil, pode-se inferir que o princípio da laicidade no Estado brasileiro, apesar de ter suas bases legais, seja na sua Carta Magna ou na legislação educacional, que trataremos com mais afinco nessa pesquisa, assume formas próprias, distintas do exemplo francês e norte-americano. A laicidade no Brasil será abordada no tópico seguinte em uma breve análise da história do ensino religioso.

1.2 As lógicas das disputas pelo ensino religioso: memórias e identidades em jogo

Nascido na França, o sociólogo francês Pierre Félix Bourdieu tornou-se um dos mais conceituados e utilizados autores nas pesquisas de Sociologia e Etnologia nos últimos trinta anos. De modo que suas obras são referências das ciências sociais. Este autor trabalha como o sistema de ensino exerce uma posição central na produção de práticas e de representações sociais. É esta perspectiva bourdieusiana que será abordada para explicar a presença do Ensino Religioso no espaço escolar.

O espaço escolar é um lugar de embates pela memória e pela identidade. É o espaço de formação dos alunos, de construção de seus conhecimentos, onde há uma relação de forças para enquadrar os alunos nos valores dominantes, que são construídos socialmente e impostos ou naturalizados por grupos sociais dominantes. Logo, o sistema de ensino também reproduz a estrutura social por meio da organização dos currículos escolares, das disciplinas e dos materiais didáticos que são usados em sala de aula. Então,

Embora o sistema de ensino simule conhecer apenas os valores propriamente escolares quando, na verdade, está a serviço dos valores das classes dominantes, isto é possível porque os sistemas de maneiras que distinguem as taxinomias escolares remetem sempre [...] a diferenças sociais (BOURDIEU, 2002, p. 258).

A escola é um espaço de relações sociais e de relações de poder, é um espaço de reprodução cultural e social, onde se estabelece um poder simbólico e uma violência simbólica²,

² Para Bourdieu (2002, p.11), É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que <<os sistemas simbólicos>> cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a <<domesticação dos dominados>>.

que são incorporados e naturalizados pelo indivíduo, muitas vezes estruturando sua identidade, construída através das relações que se estabelecem. “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2002, p.7), poder esse que se dá por meio dos conflitos simbólicos que ocorrem dentro e entre os grupos sociais.

A escola exige dos alunos uma série de habilidades como se fossem adquiridas de forma igual por todos, desconsiderando as diferenças existentes entre as classes populares e as classes médias e altas. A escola impõe aos educandos desfavorecidos “(...) disposições informais (à disciplina de estudo, a certo estilo de comportamento, à lida fácil com a linguagem utilizada na escola etc.) que esses alunos não adquiriram em seu meio social de origem” (LENARDÃO, 2016, p.39). Ao exigir comportamentos, disciplina, linguagem, saberes que são universais no campo escolar, mas que não ignoram as diferenças de capital econômico e cultural das classes populares gera uma discriminação ao considerar o fracasso ou o sucesso escolar como “dom natural” (BOUDIEU, 2012, p. 53). Lenardão, ao analisar os estudos de Bourdieu e Passeron, afirma,

A lógica do sistema escolar tradicional baseia-se, como condição de seu funcionamento, no postulado da igualdade formal, quanto à posse de capital cultural, de todos os alunos. Por isso, as únicas desigualdades que a escola reconhece e leva em conta nos processos avaliativos são aquelas devidas a dons e talentos individuais (apud LENARDÃO, 2016, p.40).

A escola tradicional, não considerando as diferenças culturais entre as classes sociais e ao trata-los como iguais, dissimula as desigualdades, favorece os favorecidos e desfavorece os desfavorecidos, como explica Bourdieu (2012), ao criticar os procedimentos pedagógicos e os critérios de avaliação adotados na escola que não permitem a superação dessas desigualdades, pois trata a diferenças como “dons naturais” e não oriundos das distinções de classe e de capital cultural, das “disposições adquiridas socialmente” (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 113 *apud* LENARDÃO, 2016, p. 42).

A universalização do ensino nas últimas décadas vem reforça essa aparência democratizante da educação. Para além da universalização, Bourdieu e Passeron ressaltam a importância da mudança das práticas pedagógicas para diminuir os “efeitos de destino”. Os autores alertam para o fato de que universalizar o acesso ao ensino é uma medida de equalização que pode limitar-se ao nível formal, caso as desigualdades de origem que marcam os alunos não venham a ser efetivamente reduzidas por mudanças na ação pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 105 *apud* LENARDÃO, 2016, p. 42).

As mudanças na ação pedagógica perpassam por todo o sistema de ensino, por uma reivindicação da educação como direito básico de todos que se estende aos diferentes segmentos da sociedade. Para alguns, a educação significa viabilizar a cidadania, para outros e por interesses específicos, significa instrução. Mesmo que se tente realçar esta última concepção, cada vez mais se tem claro que a instrução não é a meta básica da educação. No plano macro, a educação enquanto direito de todos, deveria possibilitar “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

O estudante em sua formação tem a oportunidade de desnudar a realidade social vigente e deve tomar a consciência dela para através da leitura, interpretação, compreensão e reflexão modificá-la. O educador ao atingir esse objetivo transforma a educação alienante na educação para a cidadania, a educação reprodutora em transformadora. Bourdieu chegou a defender uma "pedagogia racional", que ao invés de reproduzir as desigualdades, contribuiria para que os grupos sociais menos favorecidos conquistassem mais autonomia, possibilitaria “[...] aos estudantes das classes desfavorecidas superar suas desvantagens” (BOURDIEU & PASSERON, 2006, p. 113 *apud* LENARDÃO, 2016, p. 42)

Para Bourdieu (2007), o sistema de ensino é uma das instituições que exerce essa violência e a manutenção dos privilégios de forma mais intensa e cruel, por se propor democratizante, como espaço que possibilita condições iguais de conhecimento, mas que dissimula e sanciona as desigualdades.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2007, p.41).

Portanto, o educando é submetido a um sistema de classificação com base em cultura tida como legítima pelos grupos sociais dominantes, dentro do sistema de ensino. Contudo, muitos desses indivíduos não têm familiarização com essa cultura, ou seja, são desprovidos do capital cultural exigido para acessá-la. Bourdieu (2003) aponta que essa situação se relaciona na condição de classe na qual se “reproduzem as hierarquias sociais”, e afirma mais: “(...)o sistema de ensino tende a transformar os privilégios sociais em privilégios naturais, e não de nascimento (...)” (p.241).

É fundamental a compreensão do conceito de capital cultural em Bourdieu, que rompe com a ideia de “aptidão” e de “dom natural” para explicar a desigualdade de desempenho escolar das crianças. Essas habilidades cognitivas ou instrumentos que possibilitam aos agentes

a decodificação e posse de bens simbólicos e de materiais, o capital cultural, pode ser assim definido:

(...) conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 2007, p. 67).

Bourdieu (2007) ainda divide o capital cultural em três formas: estado incorporado, objetivado e institucionalizado. O estado incorporado consiste na incorporação ou enraizamento de bens simbólicos nas estruturas de pensamento e de valores, “sob a forma de disposições duráveis dos organismos” (p.09). Incorporado “através de um trabalho de inculcação e assimilação”, este capital cultural configura-se em “uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa: um habitus” (p.74), ou seja, orienta a maneira do agente social ver o mundo e, nele, suas próprias ações. O capital cultural no estado objetivado existe na forma de “suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos, etc (...)” (p.76). Por sua vez, o capital cultural em estado institucionalizado é materializado por meio de diplomas e títulos, que reconhecem a competência do indivíduo que os porta.

Nesta pesquisa, apesar das relações que estas formas de capital cultural estabelecem entre si, utilizar-se-á muito mais o conceito de capital cultural incorporado, tendo em vista que este tem origem na família como afirma Bourdieu (2007, p.76) “a acumulação inicial do capital cultural (...) só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural”. Todavia, é na escola que se reproduzem os esquemas de pensamentos e da “estrutura das relações de classe”. Não à toa ou por acaso que o espaço escolar constitui alvo das disputas pela introdução ou não do ensino religioso desde a Constituinte de 1987/1988, assim como na LDB 9394/1996, bem como após a aprovação destas com a introdução do ER na escola, continuou-se a discutir pelo caráter laico, na perspectiva da história das religiões, confessional ou interconfessional da disciplina.

O sistema de ensino tem seu papel na reprodução da estrutura social e na distribuição do capital cultural dominante dos privilegiados. Considerando-se a visão cristã como dominante na sociedade brasileira, observa-se o jogo dessas instituições objetivando não perderem a influência que exercem no ambiente educacional para a transmissão dos esquemas de pensamento e percepção: “Enquanto ‘força formadora de hábitos’, a escola propicia (...) uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos

diferentes do pensamento e da ação aos quais pode-se dar o nome de *habitus cultivado*” (BOURDIEU, 2003, p. 211).

Pode-se, também, relacionar estas ideias aos embates pelo ER no espaço escolar, sendo a religião cristã, principalmente católica, considerada legítima e outras religiões ou a ausência de religião consideradas ilegítimas, sendo excluídas ou desvalorizadas, tem-se, na perspectiva bourdiesiana, a cultura legítima e a cultura ilegítima, pois,

todo ato de transmissão cultural implica, necessariamente, na afirmação do valor da cultura transmitida (e paralelamente, a desvalorização implícita ou explícita das outras culturas possíveis). Em outros termos, isto significa que todo ensino deve produzir, em grande parte, a necessidade de seu próprio produto e, assim, constituir enquanto valor ou como valor dos valores, a própria cultura cuja a transmissão lhe cabe (BOURDIEU, 2003, p. 218).

Nas discussões pela reforma da LDB 9394/1996 pela Lei 9475/1997, o deputado Inocêncio de Oliveira tenta legitimar a “filosofia cristã” como o conhecimento verdadeiro para o ensino religioso confessional cristão. Ele diz: “Trata-se de ensinar procedimentos éticos e morais, o amor à vida, à liberdade, à justiça, o respeito aos direitos humanos e os direitos dos cidadãos. Enfim, é uma *aula de filosofia cristã* sobre o verdadeiro ensino religioso que deve ser professado” (DCD, 18/06/1997, p. 16.521, grifo meu *apud* CUNHA, 2016, p. 688). Enquanto uns defendiam a laicidade do Estado e do ensino, outros recorriam à “tradição”. Às “características originais da nação”, como fez o deputado paulista Salvador Zimbaldi,

Diferentemente daquilo que já foi dito aqui sobre a defesa do Estado laico, entendemos que, na realidade, até o nosso calendário é regido por um ano cristão. Sr. Presidente, entendemos que há divergências entre as ideologias, entre as denominações religiosas, mas há uma convergência em nosso calendário e em nosso dia-a-dia, o próprio Jesus Cristo (DCD. 18/06/1997, pp.16.523 *apud* CUNHA, 2016, p.689).

Essa prática de resgate da tradição, de valorização de uma cultura no espaço escolar é um exemplo de que o sistema de ensino reproduz as desigualdades e protege os mais favorecidos. A cultura legítima, no caso, a cristã, é privilegiada, de forma socialmente condicionada. Bourdieu afirma que:

se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideias democráticas, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (2007, p.53).

A ideia de equidade que o sistema escolar estabelece, dissimula “a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social” (BOURDIEU, 2007, p.56). Um desses valores é a religião.

Retomando a estrutura conceitual da pesquisa, nota-se que o capital cultural e o *habitus*, mesmo sendo conceitos autônomos, são indissociáveis, como descreve o mesmo autor, “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (BOURDIEU, 2007, p.74), ou seja, para Bourdieu o educando adquire um *habitus* ao interiorizar os esquemas de pensamento e os princípios culturais transmitidos ou impostos pelo sistema de ensino, e os tenha incorporado aos seus próprios valores e seja capaz de reproduzi-los na vida e transmiti-los aos outros,. Portanto, faz-se necessário o uso dos conceitos de *habitus* e campos para fundamentar este trabalho.

As ações dos agentes sociais, segundo Bourdieu (2002), são produto de um encontro entre um *habitus* e um campo, portando, o *habitus* individual é construído pelas demandas do campo em que o indivíduo vive, “é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital, o *habitus*, a hexis, indica a disposição incorporada quase postural...”(BOURDIEU, 2002, p.69), logo ao estabelecer o ensino religioso confessional dentro do campo educacional está se estabelecendo a construção de um *habitus* próprio dos agentes sociais do grupo religioso específico que age nessa sociedade.

Nesta perspectiva de que o espaço escolar se constitui como relações de poder, é possível destacar a importância de repensar o local e a forma como o ensino da história das religiões vem sendo trabalhado neste campo tão significativo na construção da memória e identidade individual e coletiva. Neste sentido, como o ensino de história pode contribuir para fomentar uma educação laica, democrática, inclusiva e que possibilite uma formação crítica e autônoma para os educandos? Com um ensino voltado para a cidadania, para o conhecimento e respeito às diversidades.

Os conceitos de memória, história e identidade são distintos, porém intrínsecos ao campo educacional e religioso, pois são categorias que envolvem uma “luta propriamente simbólica para imporem a definição de mundo social mais conforme seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo [...] o campo das posições sociais” (BOURDIEU, 2003, p. 11). Como a memória e a história se relacionam com os sistemas simbólicos como instrumentos de legitimação da dominação, por meio da consolidação de uma identidade que se deseja como nacional?

Esta pergunta nos leva a um debate sobre essas categorias e sua relação com os conceitos de *habitus*, *campo* e *poder simbólico* propostos por Pierre Bourdieu, destacando o campo religioso e educacional, sem que se deixe de perceber que esse embate também envolve o campo político, jurídico e familiar, posto que estamos impregnados pelas influências sociais, pelos *habitus* que cada campo exerce sobre nós, segundo Bourdieu (2002).

Entendendo o *habitus* como “um sistema de disposições socialmente construídas” (BOURDIEU, 2003, p.191), como disposições exteriores que são incorporadas, internalizadas pelo indivíduo, são esquemas implantados pelos agentes de cada campo de forma coletiva e o campo compreendido como um espaço social, que formado por um certo *habitus*, tenta impor seus valores, suas práticas e ideologias como dominantes, relacionamos com a concepção de memória coletiva para compreender como as estruturas sociais exercem influência de como o indivíduo entende o mundo a seu redor, pois os indivíduos lembram, mas os grupos sociais determinam.

E essa ação dos grupos sociais sobre o indivíduo está diretamente relacionada com o cerne deste trabalho, que é entender como os grupos religiosos vêm disputando a memória e a identidade dentro do ambiente escolar através da consolidação do ensino religioso confessional. Entretanto, é necessário aprofundar um pouco mais o debate sobre os usos da memória e a construção da identidade.

Pierre Nora (1981) distingue memória e história, compreendendo a memória como algo vivido e a história como a representação do vivido, do passado que já não existe mais. A história começa onde a memória acaba, pois já não há mais meios de memória, e essa ausência de memória leva ao “desejo de memória”, de registros, de arquivos, ou seja, de história.

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vividos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança, e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulneráveis a todos os usos e manipulações[...] A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confronta[...] A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico (NORA, 1981, p. 09).

Após o desenvolvimento industrial, segundo Nora (1981), o mundo vive um processo de aceleração que provocou uma ruptura com o passado e com as sociedades de memória, levando a uma disputa pelos “lugares de memória”. Esses “lugares de memória” não nascem espontaneamente, sendo disputados por cada grupo que deseja “redefinir sua identidade pela revitalização de sua própria história” (NORA, 1981, p.17), o que nos remete, mais uma vez, à busca dos agentes religiosos por estabelecer suas disposições dentro do campo educacional como forma de redefinir ou fortalecer sua identidade.

Almeida e Miranda (2012) também desenvolvem um estudo sobre memória e história a partir da análise de diferentes autores, como Pierre Nora e Peter Burke e, assim, segue a construção dessas categorias, entendendo a memória como o vivido e a história como uma

seleção do passado que já não é mais. A história recorre à memória como fonte para analisar o passado e,

[...] hoje a noção de História dissociada da noção de Memória entende o passado como algo impossível de se recuperar em sua totalidade. O que se tem dele são vestígios, lacunas e silêncios que provam sua descontinuidade no tempo. Logo, a concepção de passado produzido pela História não passa de representações incompletas, pontuais e parciais de um historiador sobre seus indícios selecionados (ALMEIDA, 2012, p. 266).

Pollack analisa como a memória reforça os sentimentos de identidade, o que remete a como os sujeitos agem na construção do passado, na elaboração de uma memória, destacando o papel do Estado na construção de uma memória oficial e dos historiadores na legitimação e reelaboração dessas memórias. Como existe uma multiplicidade de atores e agentes envolvidos na elaboração das memórias que lutam para legitimar sua posição,

Assim também Halbwachs, longe de ver essa memória coletiva como uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica, 'acentua as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo, donde o termo que utiliza, de "comunidade afetiva". Na tradição europeia do século XIX, em Halbwachs, inclusive, a nação é a forma mais acabada de um grupo, e a memória nacional, a forma mais completa de uma memória coletiva (POLLACK, 1989, p.3).

Pollack ressalta que, nos estudos atuais, “essa abordagem irá interessar, portanto, pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias” (POLLACK, 1989, p.4). Assim, o autor acentua as batalhas pela memória entre uma que se propõe como oficial, nacional e opressora e as memórias subterrâneas, silenciadas.

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis (POLLACK, 1989, p.4).

Podemos abstrair de Pollack que a memória reforça o sentimento de pertencimento e a coesão dos grupos que se identificam com determinados elementos, grupos estes que podem ser compreendidos como instituições sociais que buscam definir seu lugar ou determinar quais posições eles ocupam nesse campo. Aqui destacaremos dois grupos, as instituições religiosas e a escola. Por que as instituições religiosas e a escola? É, principalmente, nesses dois grupos que se trava a batalha pela redefinição das identidades. É dentro do campo educacional que os

agentes religiosos tentam estabelecer suas práxis para naturalizar esses valores no indivíduo. É o exercício de um poder simbólico para legitimação dos interesses de um grupo, segundo Bourdieu (2003).

Ainda debatendo as categorias de memória e identidade, tomam-se aqui as ideias de Stuart Hall, para relacionarmos a concepção de crise das identidades com o anseio das igrejas no Brasil de reforçar o seu papel social e a sua suposta identidade nacional. O argumento inicial de Hall (2006, p.07) é que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Essa crise de identidade que descreve Hall, é resultado de um processo de mudanças que está afetando as antigas referências sociais e este processo “produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2006, p.12). A identidade é construída historicamente, estando em constante construção e transformação. “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p.13).

Quando pensamos na constituição da identidade como construída historicamente, voltamos para o pensamento de Pollack que relaciona a memória com a constituição da identidade, afirmando que memória e identidade são valores disputados e são social e politicamente construídas, negociadas.

Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e se coerência de uma pessoa a de um grupo em sua reconstrução de si (POLLACK, 1989, p. 5).

Reforço, ainda embasado em Stuart Hall e Pollack, que as identidades são construções sociais, com as quais não nascemos. A construção da identidade nacional segue o mesmo princípio e tende a anular e subordinar as diferenças culturais. “Não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unifica-los numa identidade cultural” (HALL, 2006, p.59). O que nos leva a compreender a cultura nacional como uma estrutura de poder que acentua as desigualdades sociais seja nos espaços religiosos ou, principalmente, educacionais, pois são espaços de formação de crianças e jovens, mais suscetíveis a construção de valores, de *habitus*.

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso, um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. As diferenças entre as nações residem nas formas diferentes pelas quais elas são imaginadas (HALL, 2006, p.50).

Portanto, a ideia de identidade nacional como unidade, como elemento constitutivo de uma nação unificada não existe, ainda de acordo com o pensamento de Stuart Hall. Logo, a tentativa de se impor qualquer crença religiosa como elemento constitutivo de uma identidade nacional entra no jogo de poder, de luta pela memória e pela identidade, de instituições e agentes que desejam se estabelecer como predominantes, como o discurso oficial dessa sociedade.

Compreender as ações do Estado brasileiro seja no campo jurídico, religioso ou educacional é de suma importância para pensarmos o pluralismo religioso e a tolerância religiosa nos espaços públicos da nossa sociedade, em especial no espaço escolar, espaço de formação de crianças e adolescentes, que foi diretamente afetado pela decisão do STF.

CAPÍTULO 02: RELAÇÕES ENTRE ESTADO E IGREJA: O Ensino religioso na história e nos Parâmetros e Bases Curriculares Nacionais.

Pensar uma educação voltada para a formação integral do cidadão, para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, valorizando o respeito às diversidades e à liberdade, que amplie a capacidade do indivíduo de conviver e compreender o mundo em que vive no contexto local e global é uma tarefa difícil para todos os profissionais da educação. Na escola pública a tarefa torna-se ainda mais complicada devido às carências históricas presentes nesse espaço escolar. Nos últimos 30 anos, a importância do ensino religioso na formação do cidadão esteve presente em diferentes debates levantados pela sociedade civil tanto na esfera política quanto educacional.

Em se tratando das reflexões sobre o lugar do ensino religioso na escola pública, no presente capítulo pretende-se discutir em uma perspectiva mais histórico social, as relações específicas entre religião, política e ensino no Brasil, relacionadas as transformações democráticas das últimas décadas que culminaram com “(...) propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuiram para a construção da área do Ensino Religioso, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade” (BRASIL, 2017b, p.433). Nota-se a passagem da hegemonia católica para a constituição de um universo religioso cada vez mais plural e disputado com a notável expansão das igrejas pentecostais e neopentecostais.

Por essa razão, neste tópico exploramos os debates sobre o ER do ponto de vista historiográfico, percorrendo as relações entre Estado e Igreja desde o período colonial até os dias atuais, mas selecionando alguns marcos legais que possibilitem o entendimento das práticas construídas ao longo da história educacional brasileira. Mas, o foco deste capítulo será a legislação pós-redemocratização com a elaboração da Constituição de 1988, da criação da LDB 9394/96, da BNCC e dos PCNER que, seguem os princípios da laicidade e da igualdade de direitos a todos os cidadãos como meio para garantir direito da liberdade de crença ou de não crer.

Os episódios recentes e cada vez mais numerosos de contestação sobre as escolhas temáticas e metodológicas de docentes em sala de aula, em uma conjuntura na qual a escola e seus saberes são questionados e colocados à prova, requisitam uma compreensão mais aprofundada sobre os desafios enfrentados dentro da sala de aula para produzir saberes e concepções de mundo assentes com o respeito à diferença e à diversidade religiosa. A análise dos marcos legais da educação brasileira, principalmente na mais recente legislação

educacional, a BNCC, realizada a seguir, nos permite refletir sobre a inserção do ER nos currículos escolares e as formas de sua aplicabilidade no espaço escolar.

2.1 História do ensino religioso no Brasil

Compreender as ações do Estado brasileiro, seja no campo jurídico, religioso ou educacional, é de suma importância para pensarmos o pluralismo e a tolerância religiosa nos espaços públicos da nossa sociedade, em especial no espaço escolar, espaço de formação de crianças e adolescentes, que será diretamente afetado pela decisão do STF.

Com este intuito, faz-se necessário a utilização de algumas noções fundamentais para a compreensão desta proposta, tais como Estado laico, identidade, laicidade, secularização, confessionalismo e como estas categorias são abordados na atual legislação educacional brasileira. Nessa perspectiva laica, Habermas (2007) propõe na obra **“Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos”**, que o Estado democrático deve ter bases de legitimação neutras e não mais sustentadas em princípios religiosos.

Desse modo, pensando na consolidação de um Estado laico e em uma educação que proporcione um sentimento de pertença social, fundamentado nos princípios legais, iniciamos a problematização pela diferenciação entre laicidade e secularização para que se compreenda qual o tipo de Estado é adotado no Brasil. Uma breve análise da história dessa relação na esfera política e educacional é relevante, visto que esta pesquisa tem como abordagem principal a contribuição do ensino de história para uma perspectiva laica do ensino religioso em um momento que está cada vez visível um crescimento do fenômeno religioso nos espaços e na esfera pública. Disputas cada vez mais intensas e acirradas entre os campos político, religioso e da sociedade civil pela presença ou não do confessionalismo ou da laicidade no campo educacional. E o ensino religioso é o alvo deste complexo embate que envolve a formação das crianças e jovens brasileiros e construção da sua identidade enquanto cidadãos.

Esta disputa não nasceu ou cresceu no período recente da história brasileira. Ela vem desde o período colonial, do estabelecimento das sociedades cristãs europeias no continente americano, do bem-sucedido projeto colonizador cristão católico português que atracou no litoral brasileiro no início do século XVI. Afirma-se bem-sucedido devido aos costumes cristãos impostos a sociedade colonial, mesmo com práticas de resistência. Característica esta que serve para fundamentar um resgate a uma “origem tradicionalmente cristã católica” nos debates que vem se travando no campo político e religioso, como afirmam Cunha e Oliva, “Ora, o campo religioso não é harmônico. Falar de religião, no Brasil, como em qualquer lugar do mundo, é falar de conflito, de disputa e até de violência – ontem e hoje” (CNMP, 2014, p. 212).

Percorrendo a história da relação entre Estado e Igreja no Brasil, desde o período colonial, quando a Igreja tinha o papel de catequizador dos povos nativos e de propagar a fé cristã no Novo Mundo, como bem mencionou Pero Vaz de Caminha em carta ao rei D. Emanuel:

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não tem nem entendem em nenhuma crença. Portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderam bem a sua fala e os entenderam, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor, que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar ou "o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar (CASTRO, 2003, p. 37).

Desde o período colonial, a presença da Igreja Católica foi marcante no Estado brasileiro, assim como na educação, pois era confessional, com o intuito de proclamar a fé cristã católica e era proselitista, pois empenhava-se em converter pessoas, como os gentios e os negros, à crença católica. Os cristãos católicos expandiam a sua fé e firmavam seus dogmas e valores no Novo Mundo, frente ao crescimento dos princípios reformistas que ameaçavam sua hegemonia na Europa.

No período imperial (1822-1889), a religião cristã católica continuou sendo a única aceita pela Constituição de 1824, que determinava o catolicismo como religião oficial do Estado brasileiro, no seu artigo 5º: “A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo”. Embora, como afirma Oro (2012, p. 225), “tenha feito algum avanço em direção da liberdade religiosa dos cultos não-católicos, especialmente dos protestantes – desde que expressassem suas crenças em suas próprias línguas e no âmbito doméstico”. O ensino religioso é reconhecido no Império pela lei educacional de 1827, em seu artigo 6º, com a criação das escolas de primeiras letras,

Nela os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, [...] e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião catholica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a história do Brasil [...] (IMPÉRIO DO BRASIL, Lei de 15 de outubro de 1827)

Os princípios da laicidade começam a se propagar no Brasil após a década de 1870, provocando, inclusive, o conflito entre os membros da sociedade civil, o Imperador e a Igreja, denominado de “Questão Religiosa”. Cunha (2018, p.891) afirma que a “onda laica que se

formou no tempo do Império e avançou a partir da década de 1870 atingiu a culminância na Constituição Republicana de 1891”. No início da República, observa-se o crescimento das ideias positivistas e a defesa do Estado laico. É na Constituição de 1891 que ocorre, pela primeira vez na legislação brasileira, a secularização dos aparelhos estatais e o Estado assume o controle da educação e a laicidade dos estabelecimentos de ensino mantidos pelos poderes públicos. Neste momento, a legislação do Estado republicano brasileiro recém implantado adere ao princípio da laicização, “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891, art. 72, § 6º). Mesmo preconizando a liberdade de culto e o afastamento das relações entre Estado e Igreja, a sociedade estava longe de seguir essa visão. Após quatrocentos anos de predomínio do padroado e da força da Igreja nos espaços públicos, mantêm-se as origens culturais cristãs católicas e continua-se adotando práticas de exclusão de outras confissões religiosas, o que continuou ocorrendo, também, no ambiente escolar. Na esfera educacional, a Constituição de 1891 também reforça a educação laica nas escolas públicas brasileiras:

1ª CONSTITUIÇÃO DO BRASIL REPÚBLICA: 1891 Art.72

Parágrafo 3º - Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto (...)

Parágrafo 6º - Será leigo o Ensino Ministrado nos Estabelecimentos públicos. Nenhum culto ou Igreja gozará de subvenção oficial nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo (...) (1ª CONSTITUIÇÃO DO BRASIL REPÚBLICA, 1891, art.72).

Esse ar de secularização e laicização aspirado nos primeiros anos da República não se propagaram sem ser combatidos. A Igreja católica reagiu, o ensino religioso continuou sendo ministrado nas escolas públicas. “Os bispos brasileiros e a intelectualidade católica de orientação conservadora reagiram à secularização promovida pela constituição republicana” (RANQUETAT JÚNIOR, 2007, p. 165). Assim decorreu que as propostas de garantia dos direitos individuais e da liberdade de crença ficaram limitadas, na prática, aos termos da lei.

O catolicismo continuou a exercer grande influência na política nacional, especialmente durante as décadas de 1920 e 1930, na figura do Cardeal Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra, defensor da interpretação do Brasil como Nação Católica e do reestabelecimento da união Igreja-Estado (SOUZA, 2017, p.86).

Com o governo de Getúlio Vargas, ocorre uma reaproximação entre Estado e Igreja Católica. “Neste período, a igreja católica conseguiu avançar de maneira significativa na retomada de sua privilegiada relação com o Estado que alcançou o status de religião ‘quase’ oficial” (MARIANO, 2001, p.145 *apud* ORO, 2011, p.226). A Igreja Católica reforça seu controle social e religioso no Brasil e é neste momento, também, que outras religiões sofrem

grande perseguição por parte do Estado, principalmente, as de origem afro-brasileira. Por exemplo, o Decreto nº 19.941, de 31 de abril de 1931, apesar de sinalizar os direitos de consciência e o caráter facultativo, é considerado um retrocesso em relação as conquistas laicas iniciadas com a Primeira República. O ensino religioso retorna às escolas públicas e, segundo Cunha (2018, p.891), “o que era uma possibilidade de se ministrar tal disciplina transformou-se em oferta obrigatória dentro do horário de aulas, de frequência facultativa, determinada pelas Constituições — a de 1934 e todas as que se seguiram”.

A década de 1930 ficou marcada pela retomada dos privilégios da Igreja Católica, com uma relação de colaboração recíproca entre Igreja e Estado, conquistando um status que Oro (2011) em concordância com Ricardo Mariano definiu como de religião “quase oficial”. Momento difícil para as demais orientações religiosas devido as discriminações e violências praticadas pelas forças do Estado brasileiro. As manifestações afro-brasileiras, com maior intensidade, segundo Oro (2011, p. 226), “eram facilmente enquadradas no Código Penal”. “A consequência disso é que ‘intensificaram-se os processos criminais contra feiticeiros e aqueles que fazem mal à saúde pública e à nacionalidade’” (Maggie, 1992 *apud* Oro, 2011, p. 226).

As constituições seguintes, de 1946 e 1967, seguiram a mesma orientação daquela de 1934, mantendo a aproximação com a Igreja e concedendo-lhe privilégios. Segundo Souza (2017, p.87), “a nova Constituição elaborada sob o regime militar entrou em vigor em 1967. No que tange à questão religiosa, ela manteve a semelhança com a anterior”. Nos anos de 1960, a primeira Lei de Diretrizes e Bases é aprovada. A LDB 4024/1961 trazia em seu art. 97 que:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (LDB 4024/1961, art. 97).

A condição “sem ônus para os poderes públicos”, deixa claro que o ensino religioso não é responsabilidade do Estado, aproximando-se da concepção laica de educação voltada para os saberes científicos, mas permitindo também a formação religiosa. Isso desagradava a Igreja que teria que arcar com os custos da manutenção da disciplina. No período do regime militar com suas práticas autoritárias, Cunha (2018) menciona que as discussões sobre a laicidade foram refreadas.

Com o processo de redemocratização do Brasil, o princípio da laicidade retorna aos debates durante a elaboração da nova Carta Magna que estava sendo discutida na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988. Isso não ocorre somente devido ao retorno dos direitos democráticos, mas em função, também, do posicionamento da Igreja Católica, que “desarquivou a defesa do ER nas escolas públicas” (CUNHA, 2018, p. 892). Isto provoca uma

reação dos educadores, que se organizaram na IV Conferência Brasileira pela Educação, realizada em Goiânia, em 1986, onde Luiz Antônio Cunha faz a conferência de abertura e propõe para a nova Constituição a “liberação da escola pública encargos do ensino religioso” (CUNHA, 1988, p. 54 *apud* CUNHA, 2018, p.892). A Carta de Goiânia, elaborada durante o evento, tinha em seu cerne o seguinte ponto: “A educação escolar é um direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino” (CARTA DE GOIÂNIA, 1986, p. 8, *apud* CUNHA, 2018, p.892).

Luiz Antônio Cunha foi voz ativa nos debates para elaboração dos 21 pontos da Carta de Goiânia, que foi enviada para os deputados da Assembleia Constituinte para ser analisada e discutida. É bom lembrar que a Constituição elaborada nesse processo ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, devido à possibilidade de participação popular por meio de propostas, que deveriam ser assinadas por, no mínimo, 30 mil pessoas e apresentadas por alguma entidade, contando com a participação de amplos setores da sociedade. A Carta de Goiânia seguia os princípios da laicidade e da igualdade de direitos, que a nova constituição deveria proporcionar à sociedade civil em diferentes espaços.

A igualdade de tratamento deve ser dada a todos os cidadãos e a neutralidade do Estado, ao adotar o caráter laico, pode possibilitar o respeito e a convivência entre os adeptos de diferentes religiões e dos que não adotam nenhuma crença. O direito da liberdade de crença ou de não crer é fundamental para a construção da igualdade entre os cidadãos e para a não discriminação de qualquer natureza, Domingos (2009, p. 52) menciona que “a laicidade é mais ampla do que a liberdade religiosa tendo em vista que essa última diz respeito ao direito individual de escolha de uma religião e o respeito devido pelo Estado a todas elas”. A laicidade configura-se em direito mais amplo, não apenas de ter o direito de professar uma religião e de ser respeitado, mas, também, o de não seguir nenhuma. Isso deve ocorrer em toda esfera pública para que se mantenha o respeito ao cidadão em sua individualidade.

O ensino nas escolas públicas deve seguir a orientação laica, para que seja garantido o amplo respeito em uma sociedade democrática, para que o cidadão tenha o direito de crença ou não crença e, para que a convivência não seja fundamentada em superioridade religiosa, mas na independência do Estado que assegura a igualdade. “A igualdade ‘não é *physis*, nem resulta de um absoluto transcendente externo à comunidade política’, mas ‘é elaborado convencionalmente pela ação conjunta dos homens, através da organização da comunidade política’” (LAFER, 1991, p. 150 *apud* FISCHMANN, 2012, p.16).

Mas o que parece muito claro para Lafer, essa separação entre o transcendente e o temporal (Estado e comunidade política), não se seguiu nas discussões da Assembleia Constituinte de 1987-1988, sobre laicidade e confessionalismo no ensino público.

Igreja Católica saiu vitoriosa, mas não sozinha, como nas Constituintes anteriores, de 1934 e 1946. Dessa vez, ela precisou do apoio ativo da bancada evangélica, que cresceu justamente para se contrapor a ela. Com efeito, os pastores que, em geral, se abstinham de participação direta na política, entraram nela ostensivamente, para formar uma barreira capaz de enfrentar a ofensiva que supunham estar em preparação pelos padres. Formou-se, assim, a primeira *bancada evangélica* da história do parlamento brasileiro, alavancada pelo lema “irmão vota em irmão” (PIERUCCI, 1996, *apud* CUNHA, 2018, p. 893).

Em seu artigo “**Três décadas de conflitos do Ensino Religioso: laico ou religioso?**”, Luiz A. Cunha descreve os embates entre diferentes entidades políticas, sindicais, educacionais e religiosas pela presença do ensino religioso na Constituição de 1988. Ricardo Mariano (2011) também relata embates travados nesse período e cita um documento enviado por grupos evangélicos ao então presidente José Sarney, defendendo um “Estado Leigo” e a “liberdade religiosa”, sendo contra as formas de privilégios. Mariano (2011, p. 150) ressalta o temor dos evangélicos com a possibilidade de a Igreja Católica “(...) dilatar seus privilégios junto ao Estado brasileiro na Constituinte”. Tanto que um documento elaborado pela Ordem dos Ministros Batistas, em 1985, afirmava: “Somos pela existência de um Estado leigo. Preconizamos um tratamento equânime, da parte do Estado, para todos os credos e confissões religiosas. Abominamos quaisquer tipos de privilégios. Não os queremos para nós, nem os aceitamos quando favorecendo a outros” (SYLVESTRE, 1986, p. 102 *apud* MARIANO, 2011, p.150). Mas, como visto anteriormente, os dois grupos cristãos defenderam a presença do ensino religioso nas escolas públicas.

Em 1988, a nova Constituição foi promulgada e as divergências entre os defensores da laicidade e do confessionalismo continuaram. O autor Maílson de Souza chega até apresentar a “Constituição cidadã” como arauto de uma forte laicidade, ele assim descreve:

Em síntese, são sob essas características que a Constituição vigente baseia a construção do Estado laico brasileiro. Ela foi explicitamente marcada pela laicidade de princípio, rejeitando a confessionalidade estatal e assegurando a isonomia entre os diferentes credos e formas de organização religiosa (SOUZA, 2017, p.88).

Este autor toma de forma isolada o art. 5º da Constituição Federal, que faz referências à liberdade religiosa e de crença e à não exclusão ou discriminação, elementos fundamentais na garantia de uma vida digna aos cidadãos, pois possibilita à convivência e o respeito às diversidades. A Constituição em seu artigo 5 estabelece:

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 cultos e suas liturgias;

VII – é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir a prestação alternativa, fixada na lei (BRASIL, 1988).

Já Cunha (2018) faz severas críticas ao identificar que alguns pontos na Carta Magna vão no sentido oposto ao que é laico. “Apesar de os constituintes se declararem representantes do povo brasileiro, evocaram a proteção de Deus, como consta do preâmbulo” (p. 894). Outra ressalva que o autor faz é em relação ao artigo 19 que,

Apesar de se vedar à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios subvencionarem “cultos religiosos ou igrejas”, bem como impedir que mantenham com eles ou seus representantes “relações de dependência ou aliança”, o texto constitucional abriu uma exceção que propicia ampla interpretação: “ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público” (art. 19) (BRASIL, 1988). Em termos fiscais, as instituições religiosas tiveram seus templos livres de quaisquer tipos de impostos, e as instituições de serviço social e/ou de educação, onde se abrigavam, continuaram a usufruir da isenção de impostos sobre o patrimônio, a renda e os serviços prestados (p. 894).

Ou seja, percebe-se alguns limites na Constituição que caracterizariam o Estado Laico brasileiro, descrito como um regime de “quase laicidade” (CATROGA, 2006 *apud* MARIANO 2011, p.254), Mariano (2011, p.253) conclui que, mesmo não sendo o Brasil um Estado plenamente laico, “(...) ainda assim constitui um valor e uma referência importantes a que os poderes públicos e suas autoridades costumeira e necessariamente se remetem para tratar de diferentes casos envolvendo debates e conflitos opondo grupos religiosos e laicos”.

Apesar da Constituição de 1988 trazer em seu art. 19 a separação entre Estado e Igreja e a proibição de manter qualquer forma de “relações de dependência ou aliança”, essas relações foram mantidas. Através de acordos e concordatas, “a Igreja Católica (...) continuou a receber certas benesses na forma de auxílios e cooperações de várias ordens” (ORO, 2011, p.227). Amparado no mesmo artigo constitucional que apresenta uma ressalva “à colaboração de interesse público” (BRASIL, 1988, art.19), um dos acordos que representam essa relação de “tratamento preferencial”, segundo Oro (2011), também é discutido por Roseli Fischmann na obra: “**Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da Concordata Brasil-Santa Sé**”. A Concordata aprovada em 2009:

(...)é inconstitucional e confronta a tradição republicana do Brasil, rompendo com os princípios mais básicos da cidadania, da justiça, da liberdade e da igualdade. Isto porque a proposta (...) viola a Constituição em seu Art. 19, alterando o regime jurídico estabelecido pela Constituição Federal de 1988,

mudando o regime de separação, ali consagrado no Art. 19, em conexão com o Art. 5º, para o regime de união” (FISCHMANN, 2012, p.57).

Essa relação se intensifica com a aprovação da **“Lei Geral das Religiões”**, também citada pelos dois autores. Para Oro (2011, p. 227), a lei “cria a relação jurídica privilegiada do Estado com a Igreja Católica em relação às outras religiões, e, por outro lado, escancara ainda mais a violação do dispositivo legal que veda as relações de dependência ou aliança do Estado com as Igrejas”. Identifica-se nos termos constitucionais supracitados características do grau de separação entre Estado e Igreja denominada por Fischmann (2012) como “separação atenuada”, visto que o art. 19 permite “a colaboração de interesse público” (BRASIL, 1988, Art. 19).

Mas os embates entre os defensores da laicidade e do confessionalismo não terminariam com as questões constitucionais, ele continua, até os dias atuais, nas disputas pela presença do ER na educação pública brasileira desde a elaboração do projeto que culminou na nova LDB 9394/96.

Portanto, pensando em uma maior efetivação de um Estado laico e em uma educação que proporcione um sentimento de pertença social, fundamentado nos princípios legais da Constituição de 1988, do art. 33 da LDB 9.394/96, e sua nova redação Lei 9475/97³, dos PCNER e da Base Nacional Curricular Comum, é que esta pesquisa projeta uma proposta pedagógica no ensino de História que contemple a História das Religiões, na perspectiva antropológica de Mircea Eliade. Esta proposta de trabalho aspira a aplicação do ER nas escolas públicas, com destaque para a sua autonomia em relação às crenças e valores de quaisquer religiões, portanto, um ensino laico e não doutrinário.

Essa abordagem mais ampla sobre a legislação do ER no Brasil republicano será debatido em observância da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, dos PCNER, da Base Nacional Curricular Comum e das Resoluções sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental no Brasil, o que convém ressaltar que em todo o período republicano as Constituições, bem como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, estabelecem o Ensino Religioso de caráter laico e facultativo, porém, talvez em decorrência da tradição histórica cristã católica da sociedade brasileira, ocorre uma predominância dos interesses cristãos nas legislações e, principalmente, nos acordos firmados. Giumbelli e Carneiro (2012) questiona a ideia de laicidade no Brasil quando afirma que “a ideia de ‘nação

³ 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 (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

laica' seja uma dimensão questionável e controversa até hoje para a compreensão das características religiosas do Brasil" (p.4).

Assim, buscando compreender os acontecimentos religiosos inseridos no tempo e o estudo da história das religiões em sua dimensão mais ampla de conhecer os fenômenos religiosos e reforçar os princípios da Constituição Federal e da LDB 9.394/96, será abordada, também, as ações do Fórum Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), órgão criado em 1995, que tem como objetivo, segundo o art. 3 de seu estatuto, "consultar, refletir, propor, deliberar e encaminhar assuntos pertinentes ao Ensino Religioso(...)" (GIUMBELLI, 2012, p. 6).

Adentrando mais no aspecto educacional, podemos observar que no art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, e, principalmente, na redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997, o ensino religioso é colocado como "parte integrante da formação do cidadão", "assegurando o respeito à diversidade religiosa" e "vedando qualquer forma de proselitismo". A atual LDB é, portanto, estruturada na laicidade da Constituição de 1988, tanto em seu artigo 19 quanto no artigo 210:

Art. 210 Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL, 1988, p. 31)

Estes documentos e, principalmente, o artigo 33 da LDB 9394/1996 ressaltam o ensino não confessional e não proselitista. Entretanto, essa discussão é bem mais complexa. Ao analisar as mudanças do art. 33 da LDB e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, e compará-los com outros textos oriundos do FONAPER, é possível perceber os interesses em jogo, as disputas no campo político pelo campo religioso.

A mudança do art. 33 dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997, também tirou a responsabilidade das instituições religiosas e passou para o Estado a obrigação do ônus dessa disciplina. Mas como, se a CF não permite que o Estado subvencione as instituições religiosas? Primeiro, foi realizada a alteração no referido artigo para que o Estado arcasse não só com a oferta da disciplina, mas também com o custeio e manutenção de professores. Isso fica claro na comparação dos dois textos do artigo, o de 1996 e o de 1997.

Texto original:

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

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

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL, 2017a, p. 24).

Versão dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997:

Art. 1.º O art. 33 da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com 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.

§1.º 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 (BRASIL, 2017a, p. 24).

Na primeira versão ressalta-se os termos “sem ônus”, “confessional” e “interconfessional”. Já na redação de 1997 destaca-se as expressões “parte integrante da formação básica do cidadão” e no inciso 1º a responsabilidade dos sistemas de ensino pela definição de conteúdos e admissão de professores. Vitória das instituições religiosas que conseguem manter o ônus sobre o Estado.

Segundo, foi necessário a alteração na concepção da disciplina, dando a ela o caráter científico. Mais uma vez a atuação do FONAPER foi essencial para dar base a ideia de pluralidade cultural, de ensino não proselitista e de disciplina de caráter científico-antropológico, para os PCNER (2015, p.15) “faz-se necessário declinar neste Parâmetro a opção do Ensino Religioso enquanto componente curricular diferentemente da educação religiosa, que é adotada nas escolas de estrutura confessional”. Lembrando que até então predominava o ensino religioso cristão, com predominância do catolicismo, e com as alterações propõe-se o estudo dos fenômenos religiosos.

De acordo com o FONAPER (Caderno 4, 2000, p. 10), uma questão muito importante é admitir como essenciais ao fenômeno religioso: ‘um conjunto de crenças e de práticas concernentes a uma realidade considerada objetiva, de algum modo pessoal, suprema, em relação à qual o homem professa uma dependência e de quem espera favores e salvação’. Esse conjunto de práticas torna-se um fenômeno humano, onde as pessoas buscam chegar à essência, que transcende com um significado próprio e profundo (POZZER, 2010, p.43).

O PCNER foi elaborado pelo FONAPER, um órgão criado para discutir e estruturar a disciplina de ER, e que, apesar de ser formado por representantes de diferentes entidades religiosas, tem predominância de representantes católicos. Lembrando que sua origem “vinha sendo gestada durante os Encontros Nacionais de Ensino Religioso promovidos pela CNBB

(ENERS), tendo como ideia inicial a de uma Associação Nacional de Professores de ER, animada pelos próprios educadores e educadoras” (POZZER, 2010. p. 20). O que nos faz refletir sobre as mudanças de ações da igreja para manter-se presente no campo educacional, espaço de formação de crianças, jovens e adolescentes, onde se constrói identidades e valores.

Porém, não se pode negar as alterações nas concepções religiosas dos Parâmetros que passou a ressaltar a diversidade, não apenas religiosa, mas cultural, o respeito pluralidade e formação integral do cidadão. Estes aspectos também são evidenciados em diversos pontos da BNCC, como no trecho abaixo:

A Educação Básica deve[...]assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017b, p.14).

Observe que a BNCC também se fundamenta na perspectiva laica e de respeito à diversidade cultural e religiosa dos educandos. Apesar de não se referir aos termos laicidade ou confessionalismo, o texto destaca em diferentes passagens o respeito à diversidade cultural, à democracia inclusiva, ao conhecer o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, à igualdade e à equidade. Isto só é possível no espaço escolar se, ao invés de uma visão de educação proselitista, seja oferecido o conhecimento e o respeito da diversidade cultural e religiosa, pois o educando está em processo de formação, que se dá através das relações que são estabelecidas no contexto histórico-social em que ele está inserido e que contribui para a formação da sua identidade.

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (BRASIL, 2017b, p. 58).

Os PCNs fomentam o respeito a diversidade, a tolerância e o respeito aos direitos humanos. Em diferentes momentos do seu texto podemos perceber o enfoque na valorização do ensino democrático, que visa a superação das desigualdades, da discriminação e da exclusão social, mas é no tópico “Pluralidade Cultural”, que o documento reserva um espaço específico para tratar sobre a diversidade, assim descrevendo-a:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui. Por sua formação histórica, a sociedade brasileira é marcada pela presença de diferentes etnias, grupos culturais, descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades, religiões e línguas (PCNs, 1998, p. 68).

E segue afirmando:

Essa diversidade etnocultural frequentemente é alvo de preconceito e discriminação, atingindo a escola e reproduzindo-se em seu interior. A desigualdade, que não se confunde com a diversidade, também está presente em nosso país como resultado da injustiça social. Ambas as posturas exigem ações efetivas de superação (PCNs, 1998, p. 69).

Além de ressaltar a pluralidade do povo brasileiro e sua diversidade cultural, deixa claro que representam elementos de exclusão, de preconceito e de discriminação reproduzidos no espaço escolar, como bem já descrevia Bourdieu (2003, p.241) que a escola é um espaço de reprodução das desigualdades, pois “(...) o sistema de ensino tende a transformar os privilégios sociais em privilégios naturais, e não de nascimento (...)”.

A questão identitária é outro ponto importantíssimo para esse debate, uma vez que os espaços públicos, como a escola, são espaços para o embate de memórias e para a constituição de uma identidade. Stuart Hall (2006), na obra “**Identidade cultural e pós-modernidade**”, define três concepções de identidade: a do sujeito iluminista, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo seria o mais centrado, racional, dotado de consciência, individualista. O sujeito sociológico tinha sua identidade construída através da relação com seu meio social, interacionista, “a identidade, então, costura o sujeito à estrutura” (p.12). Porém, as mudanças atuais levaram ao surgimento do sujeito pós-moderno, sujeito que não possui “uma identidade fixa, essencial ou permanente” (p.12), pois a sociedade está em processo de constante transformação no mundo globalizado, provocando um colapso das identidades.

Diante dessa crise de identidades e desse processo de mudanças, há um embate entre identidades, tendo a educação escolar como um espaço para esse embate. Existem diferentes identidades, mas, quando, dentro da estrutura social, alguma se sente ameaçada, busca-se um processo de homogeneização, de uma identidade nacional, uma tradição. “Tradição inventada significa um conjunto de práticas..., de natureza ritual ou simbólica que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado” (HOBSBAWN; RANGER *apud* HALL, 2006, p. 54).

É uma disputa por memórias, por identidades, uma disputa política para impor valores que são considerados históricos, que remetem a um passado glorioso e que se deseja, para a coletividade que interessa, resgatar ou restaurar as identidades anteriores à crise que se apresenta, ao colapso da sociedade que passa por transformações. A religião, nesse caso, vai além do intuito de contribuição para a formação de valores, mas passa a ser um elemento disciplinar e de adequação social. Hall (2006, p.77) retoma esse aspecto e afirma que “a

homegeinização cultural é o grito angustiado daqueles/as que estão convencidos/as de que a globalização ameaça solapar as identidades e a ‘unidade’ das culturas nacionais”. Esse anseio pelo resgate de valores, pela volta de um passado memorável, fica evidente na fala da senadora gaúcha Emília Fernandes, quando da votação da reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 pela Lei 9475/1997, que trata do ensino religioso nas escolas públicas.

[...] a pobreza e o esquecimento de determinados valores são responsabilidade de todos nós. Cada vez mais são esquecidas questões éticas e morais, que são jogadas por terra pela televisão, pelos meios de comunicação. Esses valores precisam ser resgatados. [...]É necessário resgatarmos no ser humano a vontade e o desejo de olhar o mundo não apenas pelos olhos materiais (DSF, 9/7/1997, p. 455 *apud* CUNHA, 2016, p.692).

É o que vêm tentando fazer as instituições religiosas no início do século XXI. Diante do processo de secularização e laicização que o Estado e a sociedade brasileira vêm passando, as igrejas cristãs, principalmente a católica, que predominou como a principal instituição religiosa desde o século XVI, tentam, nos dias atuais, ganhar espaço e se apresentar como um elemento da identidade nacional. Essa disputa não é recente, é esse passado memorável, glorioso que continua se fazendo presente não só no discurso da senadora, mas entre outros agentes sociais.

Cabe, neste momento, compreender como essa tradicional relação entre a Igreja Católica e a educação brasileira nos dias atuais leva a um enfraquecimento do Estado laico e da liberdade religiosa e, conseqüentemente, da cidadania, visto que os educandos têm um de seus principais espaços de aprendizagem, de construção do conhecimento permeado por relações de poder que ocupam estes espaços.

Mesmo com as determinações legais, legisladores e ministros da justiça defendem o ensino religioso confessional e afirmam que tal ensino de caráter facultativo não desrespeita a laicidade, o que contradiz a afirmação de Celso Lafer, citado por Andrea Russar (2015), quando diz que, “laico significa tanto o que é independente de qualquer confissão religiosa quanto o relativo ao mundo da vida civil”. E a proposta do STF estabelece justamente a presença de confissões religiosas na vida civil, dentro do espaço escolar, em um ambiente de crianças e adolescentes que estão em processo de formação e que podem ser influenciados de acordo com o tipo de ensino que predomina em sua vida, internalizando os *habitus* de determinados grupos, e ainda podem sofrer perseguições ou exclusão social. Por isso, é necessário que haja um tratamento equitativo, em que todos tenham iguais direitos. Como crítica à postura do Supremo Tribunal Federal, recorre-se a Habermas ao afirmar que:

As tradições religiosas possuem poder de aglutinação especial no trato de intuições morais principalmente no que tange as formas sensíveis de uma convivência humana. Tal potencial faz do discurso religioso que vem à tona

em questões políticas referentes à religião um candidato sério a possíveis conteúdos de verdade, os quais podem ser, então, tomados do vocabulário de uma determinada comunidade religiosa e traduzidos para uma comunidade acessível em geral (2007, p.148-149).

No art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e, principalmente, na redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997, o ensino religioso é colocado como “parte integrante da formação do cidadão”, “assegurando o respeito à diversidade religiosa” e “vedando qualquer forma de proselitismo”. Assim como em Habermas (2007), é notória a importância da diversidade de tradições religiosas no âmbito sensível da convivência humana.

Art. 1.º O art. 33 da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com 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.

§1.º 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.

§2.º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 2017a, p. 24).

De acordo com a LDB e a Base Nacional Curricular Comum, o ensino religioso deve contribuir na formação geral e humana dos estudantes, ampliando sua visão de mundo e auxiliando-os a desenvolver a capacidade de convivência democrática em um mundo marcado pelas diferenças e pela discriminação. Portanto, o ensino de caráter confessional e proselitista não cabe em uma proposta pedagógica que pretende a laicidade estabelecida pelo Estado e sua legislação. A legislação do Estado do Maranhão, Lei nº 8.197 de 06 de dezembro de 2004, também afirma esse propósito e defende o respeito ao pluralismo religioso característico do Brasil. No Maranhão, em particular, a diversidade religiosa tem presença marcante da cultura afro-brasileira.

Qual tratamento histórico será dado ao estudo das religiões no espaço escolar? Como afirmou-se anteriormente, será abordada a perspectiva da História das Religiões que se desenvolveu no século XIX e que tem como um dos principais representantes Mircea Eliade que afirma:

Quer lhe agrade ou não, o historiador das religiões não terminou sua obra quando reconstituiu a história de uma forma religiosa ou quando desembaraçou seu contexto sociológico, econômico ou político. Deve ainda compreender o significado, quer dizer que deve identificar e iluminar as

situações e as posições que introduziram ou tornaram possível o aparecimento ou o triunfo desta forma religiosa num momento particular da história. Isso constitui a verdadeira função cultural do historiador das religiões (1978 *apud* GUERRIERO, 2003, pp.60-61).

O FONAPER é um órgão ligado à Igreja Católica, mas que, junto com outras confissões religiosas, tem proposto um ensino “supra confessional”, respeitando as diversidades culturais dos educandos. Segundo Giumbelli (2012, p. 28), o “FONAPER têm procurado construir uma nova concepção de ensino religioso – a qual, segundo Junqueira (2002), deve privilegiar ‘informações no campo sociológico-fenomenológico, tradições e cultura, teologias, textos sagrados orais ou escritos, ethos, ritos, onde o professor seja um educador e não um agente religioso’”. Giumbelli mantém uma linha de pensamento próximo ao de Eliade, uma visão acadêmica do ensino religioso fundamentada em pressupostos científicos para a compreensão dos fenômenos religiosos em sua diversidade.

Abordando a História das Religiões, propõe-se o estudo de diferentes fenômenos religiosos, bem como de seus ritos, práticas, mitos e crenças de forma a proporcionar uma educação mais equitativa e democrática, para que a escola possa exercer a sua “função de integração cultural” (BOURDIEU, 2001, p. 205). Assim, a escola tem o papel de propagar a tolerância cultural e religiosa, divergindo da proposta do Superior Tribunal de Federal que, através do ensino confessional e proselitista, permite consagrar as diferenças de forma negativa, possibilitando uma religiosidade dominante e uma ou algumas religiosidades excluídas do processo de ensino, caracterizando o segregacionismo.

CAPÍTULO 03: O ESPAÇO ESCOLAR E O ENSINO RELIGIOSO NA PRÁTICA

Neste capítulo apresentaremos as informações referentes a pesquisa realizada na escola Luís Viana com os professores das disciplinas de História, para pensarmos o problema em questão: Qual o papel do ensino de História para aplicação de uma abordagem laica da História da Religiões? Nesse sentido, além de observar o espaço escolar e as condições de trabalho dos educadores e de aprendizado dos educandos no contexto geral do ambiente escolar, analisamos a visão dos professores sobre a escola e, principalmente, sobre a execução das atividades que vai desde o planejamento até a aula em si, refletindo sobre suas perspectivas e contribuições para o ensino de História das Religiões no ambiente escolar.

No primeiro tópico foram descritos os procedimentos metodológicos desta pesquisa, destacando o estudo etnográfico e o uso da entrevista para conhecermos melhor a escola e as atividades dos professores, tendo em vista a imersão no ambiente escolar, vislumbrar uma parcela das atividades desenvolvidas pela escola e, principalmente, pelos professores. Assim, no segundo tópico o foco é o campo de pesquisa, a UEB Luís Viana, escola localizada no bairro da Alemanha e criada na década de 1960. O nome da escola é uma homenagem ao professor Dr. Luís Lobato Viana.

No último tópico, a entrevista e as observações realizadas com os professores de História serviram de base para perceber a atuação dos docentes na sala de aula ao tratar sobre tema religioso, mas especificamente, a História das Religiões, e assim pensar em propostas que auxiliem os educadores nesta área de conhecimento. Recorreu-se ao uso de nomes fictícios para cada professor como forma de preservar a sua identidade profissional, uma vez que as observações levaram a algumas críticas na atuação dos professores. O quê, em hipótese alguma, teve o objetivo de desqualificar suas atuações. Por vezes, os mesmos até reconheceram algumas falhas e dificuldades devido a diversos fatores como jornada extenuante, falta de planejamento ou péssimas condições de trabalho. Através dessas entrevistas pretende-se perceber alguns aspectos da formação e do exercício profissional dos educadores.

3.1 Entrando no espaço escolar: etnografia, entrevistas e observação participante

Observar o espaço escolar como objeto de estudo exige perspicácia, organização e adoção de métodos e técnicas de pesquisa apropriados para que se consiga atingir os objetivos do estudo. Chehuen (2012, p. 97) define pesquisa como “(...)um conjunto de ações que são propostas para encontrar a solução para um problema, e que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos”. Portanto, adota-se um conjunto de procedimentos para a realização

deste trabalho no campo educacional, para a observação das práticas de ensino e uma posterior proposta de intervenção, através da elaboração de um manual de sequências didáticas que permitam aos educadores uma abordagem em sala de aula da perspectiva laica voltada para a História das Religiões e não o caráter confessional como proposto pelo STF.

A escola é o espaço onde o ensino-aprendizagem acontece, mas especificamente, na sala de aula. Pensando em tentar compreender como os professores de História atuam nesse processo, foi necessário a observação da escola e da sala de aula para relacionar o ensino da disciplina de História e a de ensino religioso em uma perspectiva laica que enfoque na cultura religiosa e não no ensino de uma religião, e como a religiosidade se faz presente na escola. Para a realização da pesquisa, foi necessário percorrer trajetórias metodológicas para facilitar o encaminhamento da pesquisa e o entendimento dos leitores. Aqui inclui-se a explicação dos procedimentos da pesquisa como: o método, que envolve a explicação da opção metodológica e dos encaminhamentos dos estudos propostos, procedimentos para a realização das pesquisas bibliográficas e de campo, com a realização da observação e das entrevistas. Para Lakatos (2003, p. 83) “o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Já Minayo (2007, p. 44) define a metodologia:

(...) a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Logo, a proposta metodológica da pesquisa é de natureza aplicada, uma vez que “objetiva a produção de conhecimentos que tenham aplicação prática e que são dirigidos à solução de problemas reais e específicos” (CHEHUEN, 2012, p. 134), de abordagem qualitativa, pois considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, “um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (CHEHUEN, 2012, p. 135).

A metodologia da pesquisa aplicada é, primeiramente, bibliográfica, no decorrer deste trabalho já foi elaborado todo um referencial teórico para fundamentar as hipóteses levantadas no primeiro capítulo. Assim:

A pesquisa bibliográfica é aquela elaborada a partir de material já publicado [...]. Permite ao pesquisador uma gama de fenômenos muito ampla,

principalmente quando o problema a ser investigado necessita de informações muito dispersas. Trata-se da fase preliminar na maioria das investigações científicas e de um procedimento que por si só seu objetivo é conhecer dados históricos (CHEHUEN, 2012, p. 134).

Adotou-se a princípio uma pesquisa bibliográfica para fundamentar conceitualmente a proposta. A partir desse momento, o presente trabalho recorre a pesquisa de natureza aplicada, uma vez que, “objetiva a produção de conhecimentos que tenham aplicação prática e que são dirigidos à solução de problemas reais e específicos” (CHEHUEN, 2012, p. 134).

Neste capítulo, a pesquisa tomará um cunho mais atuante, caracterizada como pesquisa etnográfica, pelo qual envolve-se na vida da comunidade para observá-la e aprender as estruturas que organizam a sociedade estudada. O pesquisador não deve interferir na vida da sociedade ou deve fazê-lo o mínimo possível, mantendo o seu distanciamento. Portanto, no decorrer das intervenções a pesquisa será participante, uma vez que, segundo Brandão, “deve se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações(...)” (BRANDÃO, 2007, p.54), ou seja, estando inserido em determinado grupo e fazendo parte dele, participando das ações desse grupo. Enquanto o observa, o pesquisador não deve fazer intervenções, propor atividades ou ações ao grupo de modo que este não adote práticas que devem ser observadas e coletadas pelo pesquisador. Ainda, segundo Lakatos (2003, p.194), a pesquisa participante “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”.

A pesquisa etnográfica foi realizada através de uma imersão no cotidiano escolar para realizar uma observação participativa e do registro da observação e realizar uma descrição dos fatos ocorridos. Nesse sentido:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos o termo tem dois sentidos. Um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social e um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 2008, p. 27).

A pesquisa etnográfica na educação contribui para a descoberta da complexidade dos processos educacionais e dos comportamentos dos atores sociais que se relacionam nesse processo. A etnografia possibilita a descoberta e a explicação da realidade do fenômeno estudado, é o conhecimento dessa realidade que permite ao pesquisador em educação pensar mudanças nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares, propor intervenções que contribuam para construção dos saberes no espaço escolar.

A observação é um dos passos mais importantes para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa. É a observação que permite ao etnógrafo registrar e documentar a realidade social de onde se realizou a pesquisa e, através dela, perceber e compreender o espaço que está sendo estudado. Por isso, a descrição do que é observado foi realizada em um diário de campo. Com o uso do diário de campo, instrumento muito usado por “antropólogos que (...) carregavam consigo um caderno no qual eles escreviam todas as observações(...), para posteriormente selecionar os dados mais relevantes para sua etnografia(...)” (VICTORA, 2000, p.73), foi realizada a coleta de dados e a descrição do que foi observado no campo estudado. A observação tem sido considerada uma das técnicas essenciais nas pesquisas educacionais ao auxiliar na compreensão dos fenômenos estudados com a aproximação do pesquisador(a),

as observações visam buscar os fundamentos da análise do meio onde vivem os atores sociais. Em pesquisas qualitativas, os dados não podem ser considerados como fatos isolados, observados desde que estejam relacionados em suas múltiplas relações. São, portanto, fenômenos, que se manifestam de diferentes formas e que precisam ser percebidos além das aparências (OLIVEIRA, 2014, p.80).

Além da observação participante, foram realizadas entrevistas com os professores da escola para identificar elementos relevantes a propostas. A entrevista é um instrumento importante para a coleta de dados e, segundo Oliveira (2014, p.86), “(...) é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador(a) e entrevistado(a) e obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”. Apesar da entrevista permitir ao pesquisador controlar os questionamentos para se ajustarem a pesquisa, é fundamental que não realize o direcionamento das respostas pelo entrevistado(a), ou seja, em caso de dúvidas sobre a uma fala é melhor que o entrevistado repita a frase, pois:

é preciso que o entrevistador não interfira nas resposta do entrevistado(a), limitando-se a ouvir e gravar a fala dele(a). Quando não entender uma determinada frase, deve solicitar que o entrevistado(a) repita o que foi dito anteriormente. Jamais deve direcionar as respostas, ou suscitar dúvidas, como *você quis dizer que...* (OLIVEIRA, 2014, p.86).

Então, foram abordados métodos qualitativos de pesquisa, com diferentes estratégias de investigação, para analisar os processos educacionais mediante a percepção do meio, das relações que são construídas entre os indivíduos desse meio. “A pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (CHEHUEN, 2012, p.111). A pesquisa qualitativa tem algumas características próprias que devem ser observadas e seguidas pelo pesquisador(a):

São cinco as características básicas da pesquisa qualitativa, chamada, às vezes, também de naturalística: a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural

como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.44).

Assim como já descrito anteriormente, recorreu-se a uma pesquisa em educação de tipo qualitativa e utilizando a forma da etnografia com observação do campo e entrevistas com os atores sociais envolvidos no processo.

A pesquisa será dirigida para a realização de um diagnóstico mais específico sobre o espaço escolar, escolhido como laboratório de observação e para as experiências concretas nessa cultura escolar com relação ao tratamento do fenômeno religioso. Por isso que a pesquisa etnográfica é o meio utilizado com vistas a desenvolver um olhar “mais de perto” sobre os processos educacionais, os padrões de interação dentro da escola e as percepções subjetivas dos atores sociais implicados, notadamente dos professores. Como já é de conhecimento, a pesquisa etnográfica na educação contribui para a descoberta da complexidade dos fenômenos educacionais e possibilita um conhecimento real e profundo dos mesmos, a partir do qual podem ser pensadas possibilidades de intervenção, inovações, mudanças curriculares e novas possibilidades de dialogar com os saberes discentes e docentes.

É precisamente nesse sentido que vale à pena colocar em ação as perspectivas de inspiração bourdiana, sobretudo aquelas que exploraram com maior detalhe o peso que as categorias de interpretação dos docentes têm sobre a classificação e rotulação dos estudantes. Ora, trata-se aqui da própria engrenagem do sistema de integração moral realizado dentro dos estabelecimentos escolares, por meio da qual se impõem de maneira mais ou menos dissimuladas as categorias e modos de interpretação dominantes em uma configuração social dada. Como dentro do espaço escolar ocorre a gestão das identidades religiosas e como são abordadas pelos professores? De que maneira as preferências, estilos e visões de mundo dos docentes influenciam sobre a forma como abordam o tema religioso em sala de aula? Que experiências, projetos ou iniciativas foram levadas a cabo e permitem colaborar para uma abordagem menos desigual das diferentes tradições religiosas e para valorização do trabalho com as diferenças culturais? De que maneira a abordagem desses temas é percebida pelos estudantes e quais são as suas reações?

A observação do campo educacional e a entrevista voltada aos professores de História tem como objetivo observar como se processa a atuação docente na sala de aula ao tratar dos aspectos relacionados ao tema religioso. É necessário levantar dados para identificar o conhecimento que os professores possuem sobre a legislação direcionada ao ER, se os mesmos

tem conhecimento sobre os PCNER e qual a sua formação acadêmica. Aqui, identificam-se dois problemas: a primeira é uma constatação, inclusive de prática docente e observação: a) vários professores das escolas municipais de São Luís são professores de outras disciplinas, sem nenhuma formação complementar, que cumprem a carga horária mínima exigida com a disciplina de ER; e uma pergunta b) os professores têm pleno conhecimento que a legislação educacional brasileira para o ER defende uma educação plural, com respeito às diversidades religiosas?

A partir desses problemas é importante levantar dados para identificar o capital cultural destes docentes tanto na sua formação religiosa familiar quanto na sua formação acadêmica, pois como afirma Bourdieu (2003, p.218), “a relação que um indivíduo mantém com sua cultura, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão culturalmente é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura”. Considerando a religião como um “instrumento de comunicação” e como um “instrumento de conhecimento”, ainda de acordo com Bourdieu (2003), é um “sistema simbólico”, um “veículo de poder e de política”, a formação do docente interfere no processo de ensino-aprendizagem e contribui para a construção de identidades individuais dos educandos, reproduzindo os valores predominantes da sociedade.

A formação e ação do educador no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de ER deve ser orientada para uma perspectiva da História das Religiões, com o anseio de afastar-se do ensino confessional e proselitista, principalmente cristão, considerado um “objeto legítimo”, de acordo com Bourdieu (2007), e caminhar para educação laica que valorize a diversidade cultural religiosa brasileira e respeite os direitos individuais dos cidadãos. O ato de reconhecer a si mesmo como reprodutor das hierarquias sociais, pode despertar no professor uma atividade mais consciente, sem aderir ou pelo menos reduzindo essa adesão “a serviço das funções sociais da instituição” (BOURDIEU, 2003, p.256). O educador deve possibilitar ao educando um processo de liberdade, de busca do conhecimento, de um caminhar sozinho, assim como Andrea Bobbio (2013) cita, lembrando a frase de Maurilio Guasco, que:

O mestre não é apenas aquele que ensina noções, que deixa que você participe dos seus conhecimentos, mas é também aquele que com a sua vida e com as suas palavras ensina o rigor moral, o respeito pelo outro, a recusa de todas as falsidades e superficialidades, a capacidade de escolher com base nos seus próprios princípios (BOBBIO, 2013, p. 37 *apud* TOSI, 2013).

O professor deve ensinar, orientar, mas não determinar a formação do aluno. O educador é uma referência aos jovens que naquele momento estão sob sua tutela, portanto devem ter o cuidado de não transferir seus próprios valores como verdade a ser seguida. “Se o outro deve

chegar a verdade, deve fazê-lo por convicção íntima e não por imposição. (...) a tolerância (...) é a única resposta possível à imperiosa afirmação de que a liberdade é um bem demasiadamente elevado para que não seja reconhecido” (BOBBIO,1992, p.209 *apud* FISCHMANN, 2012, p.41).

A relação entre pesquisa e ensino é parte fundamental do processo de construção do conhecimento em sala de aula, uma prática que possibilita o intercâmbio entre o trabalho de pesquisa e o ensino, pois favorece o pensar a sala de aula como um espaço que está em constante transformação e que necessita de diferentes olhares para analisar as falhas e os acertos, as conquistas e os retrocessos, o que está dando certo e o que pode melhorar ainda mais. O meio acadêmico se aproxima cada vez mais da prática escolar, através da interação e sugere, em cooperação com os professores, práticas transformadoras.

Através das entrevistas com alguns professores da rede municipal de educação de São Luís, pretendeu-se perceber alguns aspectos da formação e do exercício profissional dos mesmos. Portanto, as perguntas das entrevistas foram direcionadas para que se possa compreender esses aspectos.

Entretanto, ao contrário do que possa parecer, a atividade de fazer perguntas e conseguir respostas não é tão simples, afinal, o entrevistador ocupa o espaço do entrevistado para observar ou avaliá-lo. Envolve questões que dizem respeito à autoimagem do entrevistado no seu papel de educador, portanto é necessário a construção de uma relação de confiança entre as partes, uma relação de troca. Por isso mesmo, é fundamental uma preparação e seleção de perguntas mais adequada à situação e aos objetivos propostos, porém, com o cuidado de não impor ações ou dar repostas no lugar do entrevistado.

3.2 Unidade de Educação Básica Luís Viana: seus entraves e superações

Com o intuito de atingir os objetivos desta pesquisa, escolhemos como campo de pesquisa a escola de educação regular na cidade de São Luís, a Unidade de Educação Básica Luís Viana, localizada na avenida Dom José Delgado, sem número, Alemanha, que funciona nos turnos matutino e vespertino. A UEB Luís Viana oferece ensino regular em educação fundamental do 1º ao 9º ano, com inclusão. Sendo que pela manhã estão disponíveis as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, e pela tarde do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. É importante ressaltar que a escola também adota políticas de inclusão, possuindo salas especiais para alunos com deficiência auditiva e aplica o projeto: **Educar e Incluir**, voltado para o atendimento de idosos que desejam ter acesso a outras oportunidades de formação. Os projetos de inclusão já foram reconhecidos pela prefeitura municipal e pelo Congresso Nacional

de Educação (5º CONEDU), realizado no fim de 2018, em Olinda, Pernambuco, como um dos melhores programas de inclusão adotados nas escolas públicas municipais do Brasil.

O prédio onde hoje funciona a Unidade de Educação Básica Luís Viana foi criado pelo governador do Maranhão Newton de Barros Bello, com a finalidade de abrigar a escola de Artes Industriais. Fracassado o projeto inicial, o prédio foi cedido para a prefeitura municipal de São Luís. Criado em 28 de novembro de 1968, seguindo a legislação vigente e de acordo com a Lei nº 1.713, de 28 de outubro de 1939, e reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação, através da Resolução no 52/68, 11 de novembro de 1968, mediante a assinatura do professor Luiz de Moraes Rêgo, do Parecer número 69, de 28 de novembro de 1968. Essa nomenclatura foi uma homenagem do então prefeito Dr. Antônio da Costa Rodrigues ao seu professor Dr. Luís Lobato Viana, que depois de anos na docência, formou-se na Faculdade de Medicina.

Imagem 1: Fachada da UEB Luis Viana



Fonte: o autor

A escola possui um total de 14 salas, de um total de 36 espaços constituintes da estrutura física, sendo 2 salas de recursos destinadas a educação especial: a Sala de Recurso Especializado (AEE) para Deficientes Intelectuais (DI), Deficientes Auditivos (DA) e Deficientes Visuais (DV); 2 para o projeto Educar e incluir; e 7 turmas para o ensino regular do ensino fundamental II, no turno vespertino. Destas, são três turmas do 6º ano, duas turmas do 7º ano, uma do 8º ano e uma do 9º ano. As turmas são numeradas de acordo com série: no 6º ano são as turmas 61, 62 e 63; no 7º ano são as turmas 71 e 72; no 8º ano a turma 81, e no 9º ano a turma 91. A quantidade de alunos é variável de acordo com a turma, como podemos observar na tabela abaixo:

Quadro 1: Números de alunos por turma da Ueb Luís Viana vespertino

TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS
61	33
62	30
63	35
71	32
72	37
81	37
91	37

Fonte: elaboração própria

De acordo com a tabela e com as informações obtidas com professores e direção, fica visível a saída dos alunos no decorrer da vida escolar e a diminuição do número de turmas, em decorrência de vários fatores como: reprovação, abandono escolar ou transferências. Os professores Odín e Tupã, nomes fictícios dos educadores da instituição, ressaltaram que essa defasagem não é maior porque a escola é bem organizada, segue os horários corretamente, tem boa participação da comunidade e das famílias e disciplina. Destes aspectos, apenas a participação da família e da comunidade não foi possível acompanhar adequadamente, pois não ocorreram reuniões no período da pesquisa. Mas, quanto aos demais itens detectou-se uma boa relação entre coordenação e professores que participam dos planejamentos e prontificam-se em estar em sala nos horários corretos, evitando atrasos e tentando não deixar as turmas sem professor, pois o barulho atrapalha as demais aulas.

A instituição apresenta alguns problemas em relação a sua estrutura física devido as péssimas condições de alguns espaços. Possui duas quadras, sendo uma poliesportiva e outra de futsal, porém com a falta de manutenção pode-se observar o desgaste das traves, do suporte de tabela do basquete e das hastes do vôlei, em algumas partes o piso encontra-se quebrado. As duas quadras estão a céu aberto, portanto não podem ser usadas quando chove ou os alunos tem que enfrentar o sol intenso para as atividades nesse espaço, dificultando seu uso tanto para a prática esportiva quanto para a realização de outras atividades ou jogos desenvolvidos pelos demais professores.

A escola também conta com sala de informática com apenas parte dos computadores em funcionamento, o que inviabiliza o seu uso mesmo para atividades dos alunos em duplas ou trios, devido ao tamanho da turma. Além disso, não possui um assistente para dar suporte ao

professor durante uma aula que utilize essa tecnologia e nem para realizar a manutenção dos computadores. Na verdade, é um espaço fictício, consta como laboratório, tem computadores, mas não é utilizado, seja pela inadequação dos mesmos ao uso com grandes turmas, seja pela não formação do professor para utilizar esse recurso sozinho.

Tem uma cozinha e um refeitório onde é servida a merenda escolar regularmente para os alunos. O auditório é simples, mas possui cadeiras, ar condicionado e lousa para o uso em palestras ou outras atividades similares. Existia uma horta para o uso na aprendizagem dos alunos, mas está desativada. Bem espaçosa e com uma ampla área livre entre corredores e áreas abertas, permite uma boa circulação dos alunos.

Seguindo o corredor em frente ao portão de entrada, localiza-se a sala dos professores, a coordenação, a direção e a secretaria. Da entrada da secretaria já fica visível a imagem de Nossa Senhora Aparecida, já representando a presença do catolicismo no ambiente escolar, que segundo o professor Tupã, “representa a confusão que o servidor faz do público com o privado”, em referência ao Estado patrimonialista, recorrendo ao pensamento de Max Weber e Raymundo Faoro. Porém, em uma das atividades afixadas na parede da turma do 6º ano, notou-se que a professora de ensino religioso aplicou atividade sobre diferentes religiões que foram apresentadas pelos alunos e expostas no mural da sala. Esse foi um dos mecanismos que possibilitaram perceber que a professora preocupa-se em levar os alunos a conhecer as características de diferentes religiões. Os professores de História também confirmaram essa percepção e defenderam que é uma postura da própria escola o ensino laico.

Quanto aos livros didáticos utilizados pela instituição, a primeira observação a ser feita é a falta de regularidade dos mesmos. Os alunos recebem os livros, porém, em algumas salas são livros diferentes, ou seja, os professores têm que orientar as aulas e as atividades com dois livros diferentes. Mas, nas turmas acompanhadas de 6º e 8º, foi adotado apenas uma obra, a coleção **“Estudar História: das origens do homem à era digital”**. O livro do 6º ano do ensino fundamental é dividido em 4 unidades e 12 capítulos, enquanto o do 8º ano possui 4 unidades e 11 capítulos. Os dois volumes seguem a distribuição das unidades temáticas propostas pela BNCC e foram aprovadas pelo PNLD, o Programa Nacional do Livro Didático, um dos maiores programas de distribuição de livros didáticos do mundo.

Cada capítulo inicia com uma imagem, um texto e questões para refletir e relacionar passado e presente, seção descrita como “Abertura do capítulo”. As outras seções são: “Saiba mais”, “História em construção”, “Refletindo sobre”, “Recapitulando”, “Explore”, “Conexão”, “Leitura Complementar”, “Enquanto isso” e “Atividades”, o intuito é ampliar os conhecimentos dos estudantes, refletir sobre as conexões entre passado e presente, explorar diferentes fontes

de pesquisa e propor atividades para verificar a compreensão sobre os conteúdos estudados. A coleção toma como base uma organização curricular cronológica linear na apresentação dos conteúdos da disciplina escolar de História, apesar dos mesmos proporem tanto no livro do aluno quanto do professor uma visão mais contextualizada e temática.

O manual do professor traz orientações capítulo a capítulo sobre as abordagens que podem ser utilizadas para uma educação mais crítica e reflexiva, discutindo as concepções de história e educação adotadas na obra.

No Manual do Professor, orienta-se para a compreensão dos usos do passado e da relação entre o conhecimento histórico escolar com outras formas de conhecimento. Discorre-se sobre temas como a natureza do saber histórico, sobre o uso de fontes, sobre os conceitos de história, memória, verdade e representação. Os textos complementares, as reflexões sobre os conteúdos a serem ensinados, bem como as sugestões de trabalho suplementar ao Livro do Estudante oferecem contribuições significativas para a formação continuada do professor (BRASIL, 2017b, p.19).

O fenômeno religioso se faz presente em vários capítulos, principalmente no livro do 6º ano e com mais raridade no 8º, mas sempre de forma bem sucinta descrevendo características das religiões de diferentes povos do mundo, valorizando a diversidade cultural e religiosa, pois não estabelece dogmatismo ou ideologias. A religiosidade é apresentada a partir de variados aspectos como legislações, ritos, símbolos, mitos, lendas, costumes e práticas, possibilitando aos alunos conhecer a diversidade e se posicionar diante do mundo que se apresenta. Percebe-se, como já era esperado, que essa temática é trabalhada de forma superficial e muitas vezes simplificada e reducionista, pois trabalha pouco os conceitos básicos e limita-se a poucas religiões. Mas cabe ao professor aprofundar essa discussão, o que é muito difícil dada a carga horária e o conteúdo de História que deve ser trabalhado de “capa a capa” e ainda tem o professor que inserir a História das Religiões. O livro em questão foi, no aspecto religioso, aprovado pelo PNLD, pois se adequa aos critérios para seleção e escolha das coleções. Entre esses critérios está a exclusão das:

[...]obras que fizerem proselitismo religioso ou político, o que não significa dizer que a obra não possa tratar pedagogicamente desses temas que são, na verdade, questões da sociedade e da cultura e encontram-se presentes nos debates em torno da sociedade brasileira no tempo atual (BRASIL, 2017b, p.19).

Com relação a temática da cultura africana ou afro-brasileira observou-se um tratamento limitado sobre o assunto, o que reflete no pouco caso com a religiosidade afro-brasileira. Porém, os dois volumes reservam espaços maiores para falar sobre a mulher e os povos indígenas. Percebe-se a carência de indicações de livros paradidáticos e sites para pesquisas complementares, tanto no manual do professor como no livro base do aluno. Apenas na seção

“Conexão”, presente em cada capítulo que há indicações, geralmente, de filmes e, às vezes, link, quadros ou paradidáticos. O manual do professor também disponibiliza referências bibliográficas e textos complementares para o aprofundamento dos estudos do docente para que não se limite as informações do texto-base. Assim, os educadores podem buscar práticas pedagógicas e materiais além do livro didático para que a aula não seja reducionista e repetitiva.

A proposta de renovação do ensino escolar se faz presente na obra que tenta romper paradigmas já consagrados e “estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos[...]” (BRASIL, 2017a, p.39), mas ainda está permeada pela visão linear e eurocêntrica da divisão do conhecimento histórico.

Enfim, podemos descrever, resumidamente, que a estrutura física desta escola compõe-se de 14 salas de aula ao todo, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de educação profissional, uma sala de arquivo, uma sala da diretoria, um auditório, uma cozinha com refeitório, uma dispensa, uma pequena área para lazer e oito banheiros ao todo. E que toda a estrutura física da escola requer grandes e pequenos reparos, pois quando chove as aulas às vezes são suspensas, pois parte do telhado das salas de aula possui abertura e a chuva molha tudo. Mas, este não é um problema exclusivo desta escola. Várias outras escolas que pertencem à rede municipal e, também, à rede estadual de educação apresentam problemas similares com maior ou menor intensidade, devido à demora na realização de reformas e quando feitas são muito superficiais, geralmente apenas as escolas tidas como modelo recebem atenção maior, enquanto as demais escolas passam por um processo popularmente denominado de “maquiagem”, entendido como a ação superficial de reformas para melhorar a aparência da escola, mas que camufla os reais problemas e os estende por mais tempo.

3.3 Análise dos dados e resultados obtidos na entrevista com os educadores

A princípio, cabe conhecer quem são os profissionais objetos desta pesquisa. Cidadãos comuns, que, como muitos outros educadores, trabalham mais de 10 horas por dia em sala de aula, além de todo trabalho exercido no espaço doméstico com planejamentos de aula, elaboração e correção de provas, leituras e outras formações necessárias para o crescimento profissional. Os profissionais entrevistados receberam pseudônimos como forma de preservar suas identidades, visto que foi permitida a observação do seu trabalho identificando pontos positivos e negativos das suas ações pedagógicas. Esta estratégia foi utilizada para evitar julgamentos dos profissionais que, com seus erros e acertos, exercem a belíssima tarefa de

educar, superando obstáculos pessoais e estruturais para levar aos educandos não apenas informação, mas conhecimentos que ampliem os seus horizontes.

É por meio da entrevista que o pesquisador buscar compreender a ação dos atores sociais no seu espaço como um instrumento de coleta de dados e outros informes relatados pelos sujeitos a serem observados e analisados no cotidiano uma determinada realidade. Para coletar os dados necessários para esta pesquisa, foram realizadas observações do ambiente escolar, acompanhamento e observação do professor em sala de aula e perguntas aos professores através de uma entrevista sobre o espaço físico da escola, sobre a sua didática, métodos de ensino, formas de aplicação e dificuldades encontradas para aplica-los. A pesquisa foi solicitada e autorizada pela Secretária Municipal de Educação e pela direção da instituição. As entrevistas foram aplicadas em conversa formal e autorizadas pelos docentes que se prontificaram e abriram as portas das suas salas de aulas, trazendo grandes contribuições para esta pesquisa.

As entrevistas foram orientadas para compreender a percepção dos próprios professores sobre as atividades por eles desenvolvidas e tentar extrair um pouco das suas experiências profissionais no exercício da docência. As perguntas elaboradas foram direcionadas para conhecer a formação universitária e os demais investimentos na carreira, pós-graduação e formações continuadas. Em seguida, as perguntas buscavam abarcar a atuação dos professores: em quais escolas atuam? Quais disciplinas lecionam? E, como funciona o planejamento de aula pessoal e das escolas?

Depois o intuito era perceber as práticas dos professores com relação a temática religiosa, do fenômeno religioso. Qual a visão sobre o ER que eles possuem? Se conhecem a legislação sobre o ER, em especial, os PCNER, e qual tipo de ER os mesmos acreditam que seja mais adequado na escola pública: confessional ou laico. Além dessas orientações, um diálogo, com variadas informações para esta pesquisa.

O período que compreendeu a aplicação do instrumento de pesquisa envolve desde a observação do espaço físico da escola, que era feita sempre que ocorria a visitação do espaço para tentar abstrair maiores detalhes que porventura não haviam sido observados nos momentos anteriores, até a observação das aulas dos professores de História Odin e Tupã, nomes fictícios dos professores entrevistados e que tiveram suas aulas observadas ao longo dos meses de agosto, setembro e outubro. Essa atividade teve início em 26 de agosto de 2019, com o contato com a direção, coordenadores e primeiros contatos com os funcionários da escola e a estrutura física, e estendeu-se até 21 de outubro de 2019, quando a última aula foi observada. Depois desse momento, os diálogos foram travados mais diretamente com os professores. As entrevistas com os profissionais ocorreram entre o mês de outubro e dezembro do ano de 2019,

mas sempre que precisava de uma nova informação os mesmos não fizeram nenhuma abjeção para a realização das pesquisas. O terceiro professor entrevistado chamaremos de Oxóssi, leciona na UEB Ronald Carvalho, outra escola da rede municipal, que está localizada no bairro Divineia. Essa outra entrevista foi pensada devido uma situação nada incomum na rede municipal de educação, professores lecionando duas disciplinas e, no caso do professor Oxóssi, adivinhe quais são? Isso mesmo, História e Ensino Religioso, as duas disciplinas chaves desta discussão.

Assim, iniciaremos a análise das entrevistas coletadas com os educadores da rede pública municipal de educação de São Luís do Maranhão, para, em seguida, pensar e elaborar um manual didático que auxilie os professores no exercício de sua profissão e facilitando o planejamento de suas aulas com orientações metodológicas.

Os educadores possuem formação acadêmica em Licenciatura em História. O professor Odin possui mestrado e está em fase de conclusão do doutorado, está na escola há apenas 2 anos, é graduado em História pela Universidade Federal do Piauí e veio para o Maranhão em busca de novas oportunidades. O professor Tupã possui mestrado e leciona na instituição há 15 anos, desde que assumiu o cargo como docente concursado, nascido em Timbiras, interior do Maranhão, também se graduou na UFPI, lecionou em escolas particulares do Piauí, mas veio para a capital maranhense, onde iniciou lecionando em escolas particulares e foi aprovado no concurso municipal de 2002. Já o professor Oxóssi exerce a profissão desde o ano 2000, antes mesmo de concluir a graduação e possui título de especialista, foi aprovado no concurso em 2014 e leciona em uma escola no bairro Divineia, escola em que leciona duas disciplinas para não ter que complementar em outra instituição apenas 3 horas. Formou-se na Universidade Federal do Maranhão e leciona na rede pública e privada da capital. Entre eles, Oxóssi tem formação acadêmica específica na área de ensino religioso, uma vez que o mesmo tem especialização em Docência do Ensino Religioso, realizado no Instituto de Estudos Superiores do Maranhão, IESMA.

Quadro 2: Coleta de Dados

NOME	DATA DA COLETA DE DADOS	SEXO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE E NA ESCOLA

TUPÃ	13/12/2019	Masculino	Graduado em História e mestrado em História	21 anos	15 anos/ 15 anos
ODIN	21/11/2019	Masculino	Graduado em História, mestrado em História e doutorando.	05 anos	03 anos/ 02 anos
OXÓSSI	20/12/2019	Masculino	Graduado em História e especialização em Docência do Ensino Religioso	20 anos	06 anos/02 anos

Fonte: Elaboração própria

De acordo com o quadro 01, pode-se observar que os professores possuem um vasto tempo de exercício da profissão mesmo antes de entrarem para a rede municipal, apenas o professor Odin, que é mais novo, possuindo apenas 26 anos de idade é que exerce a profissão a menos tempo. Isso se deu segundo, por opção de dedicar-se aos estudos e encaminhar logo o mestrado e o doutorado, além de não ver a necessidade de um desgaste físico e mental com a atuação em diferentes instituições ao mesmo tempo. Já o professor Tupã não cogita no momento a entrada no doutorado, segundo o mesmo a qualificação de doutor na rede municipal não tem um retorno financeiro que valha o desgaste físico e mental para sua conclusão, sendo uma opção apenas em caso de aprovação em outro concurso, como IFMA ou universidades que possuem um plano de carreira mais auspicioso financeiramente. Prefere focar no estudo individual e nas reformulações ou melhorias do seu livro didático que já é adotado em algumas escolas de São Luís. O professor Oxóssi busca a realização do seu mestrado e aponta isso como um de seus sonhos, já está matriculado no mestrado particular em uma instituição da cidade de São Luís que possui parceria com universidades portuguesas.

Quando questionados sobre as concepções pedagógicas que adotam em sala de aula, os professores se posicionaram de formas semelhantes, os entrevistados colocaram as seguintes questões:

(...)nós fizemos um planejamento junto com a equipe técnico-pedagógica e a partir daí traçamos todo um plano metodológico baseado numa metodologia que a gente pode falar né, construtivista e dialética, buscando estimular a autonomia do nosso educando (Tupã).

(...)é uma educação considerada construtivista, muito orientada na ideia de Paulo Freire, onde o professor é que constrói junto com o aluno o conhecimento, o professor é mediador (Oxóssi).

Oriento minha prática segundo o construtivismo, como disse anteriormente, visando a participação do aluno, que ele pesquise semelhante a um historiador, como naquela atividade do jornal que você acompanhou. Gosto muito da proposta de Paulo Freire (Odin).

Pode-se obter como dados que os mesmos tentam abordar uma perspectiva menos tradicional na sala de aula, marcada pela exposição verbal por parte do educador e a observação atenta do aluno, que tem que resolver exercícios e memorizar fórmulas e conceitos, e mais socioconstrutivista de Vygotski e de Paulo Freire, possibilitando ao aluno construir o conhecimento, a trabalharem e discutirem juntos, levando-os a explicitar suas ideias e opiniões, discutindo diferentes pontos de vistas mediados pelo educador que insere fontes de pesquisa e estudos que permitam aos alunos irem além das opiniões, mas fundamentados em estudo científicos e, dessa forma, refletir mais conscientemente sobre as atividades realizadas e sobre o meio em que vivem. Porém, a durante as observações, identificou-se muito mais o ensino tradicional que o socioconstrutivismo. Além disso, os educadores encontram uma série de obstáculos como: infraestrutura da escola que não possui recurso ou, quando os possui, não tem orientação ou não funcionam adequadamente, como é o caso do laboratório de informática; falta de formação continuada mais prática, envolvendo os professores pelo menos por área; falta de tempo, devido os mesmos estarem em mais de três escolas simultaneamente, o que dificulta o planejamento das aulas. O professor Tupã deixa bem claras as dificuldades com relação a infraestrutura da escola:

Pontos positivos é que a escola tem uma vastidão, uma escola muito grande, que tem muitas salas de aula. E negativo a própria estrutura é, que nós temos hoje em dia a instalação dos ar-condicionados, já tá há dois anos esses ar condicionados instalados lá, só que não funciona em função da ausência da reforma na parte elétrica, da ausência de uma unidade elétrica que consiga comportar a estrutura dos ar condicionados, então as salas são muito quentes. Isso, de certa forma, interfere na aprendizagem dos nossos educandos. (Tupã)

Entrevistador - Apresenta problema de infiltração hoje na escola?

Infiltração também, principalmente nesse momento de chuva. É rotineiro infiltração e até o forro acaba cedendo. Em alguns momentos a gente se vê obrigado a ter que parar as atividades, porque não é apenas em relação à infiltração no telhado, mas também a própria vazão de água, acaba gerando um alagamento interno e fica quase intrafegável e sem condições de você tá se deslocando de uma sala pra outra porque o corredor é cheio de água (Tupã).

O professor Odin, que também leciona na mesma escola, tem a mesma visão sobre as condições do espaço escolar e também ratifica a redução das turmas em decorrência da evasão escolar:

Outra coisa também que eu lido é um pouco a falta de recursos aqui na escola, não que não tenha o apoio aqui dos professores, da direção, é uma coisa positiva aqui, mas recursos, às vezes, você acha complicado. Por exemplo, aqui é uma sala quente, tem, oh, olha que absurdo, tem dois ar condicionados em cada sala, mas a estação não aguenta, então do que que adianta ficar? É como o Sergio (funcionário da escola) falou, quando um dia eles ajeitarem a subestação, os ar-condicionados já não prestam mais, entendeu? Aí o que que acontece, as salas ficam abertas aqui, eu costumo fechar a porta, porque eu, qualquer zoada me incomoda, eu perco a concentração. Então por exemplo, se falta um professor, é um Deus nos acuda aqui, porque aí eu tenho que ir lá, se for uma turma que eu já dou aula também eu tenho que ir lá esculhambar com a turma, fazer a reza lá toda para manter, mas aí aqui passa um aluno, aí desconcentra, isso que já tá até melhor, porque como tinha mais turmas ano passado, as turmas do outro corredor eram mais complicadas porque ficavam de frente pra quadra imagina! Aí estava o pessoal jogando bola, até eu queria virar para olhar quem é que estava fazendo o gol, aí ficou só esse corredor aqui, teve uma evasão muito grande dessa escola.

Na escola da Divinéia, o professor Oxóssi também descreve problemas semelhantes de infraestrutura, infiltrações e falta de recursos, caracterizando um problema da rede municipal e não de uma escola isoladamente. Oxóssi afirma: “Por exemplo, como na escola que estou trabalhando, nas duas tanto a sede quanto o anexo, lá eles estão atrasados por questões logísticas teve mudanças de telhado, mas ainda apresenta muita carência de estrutura, toda a problemática das escolas públicas (...)”.

Nas observações de aulas foi possível perceber algumas práticas dos professores Odin e Tupã, lembrando que o professor Oxóssi foi apenas entrevistado e suas aulas não foram observadas, mas analisadas a partir de sua própria fala. Os dois professores utilizaram com frequência estratégias de leitura e oralidade para estimular os alunos a melhorarem os hábitos de leitura dentro o fora de sala. Por várias vezes os alunos eram estimulados a realizarem a leitura em voz alta e explicarem o que leram, os professores solicitavam a leitura do livro e um resumo para comentarem na aula seguinte. Método conhecido como aula invertida ou *flipped classroom*, encaixando-se nas chamadas metodologias ativas. Perguntado sobre a importância da leitura, o professor Tupã comenta: “O livro didático é muitas vezes o único livro que estes alunos possuem em sua casa. Não têm nenhum contato com outros livros ou hábitos de leitura da família, então tento estimula-los a ler e interpretar o máximo possível o livro didático”.

O professor também comenta que essa estratégia ele passou a utilizar em uma escola privada em que leciona, sendo esse o método adotado pela instituição, e passou a executar cada vez mais na rede pública. Ele afirma que percebeu a melhoria dos alunos na leitura e interpretação. Entretanto, este mesmo professor possui estratégias mais tradicionais de ensino, tentando variar entre a aula expositiva e dialogada e a aplicação de algumas outras estratégias como *flipped classroom*, aprendizagem em pares ou times, estas duas últimas principalmente

aconteciam com pouca frequência, mantendo características do ensino mais tradicional. Mesmo seguindo esse método, o professor conseguia estimular a participação dos alunos com perguntas frequentes, direcionadas ou não, e com as leituras individuais, acompanhadas dos comentários dos alunos sobre seu entendimento, isso foi identificado nas observações de aulas. O professor Tupã também ressalta a boa receptividade dos alunos ao perceber a maior interação dos mesmos: “Como o livro é o principal material de estudo deles, passei a adotar a prática de leitura e interpretação na sala de aula, isso eu aprendi lá (uma determinada escola particular) e tem dado muito certo aqui também, os meninos praticam a leitura e expõem sua compreensão oral do texto.

Já o professor Odin, mais novo no mercado de trabalho e no exercício da profissão e que trabalha em apenas uma instituição, tenta abordar estratégias mais dinâmicas e que coloquem o aluno como protagonista da aprendizagem por mais vezes. Pretende-se ressaltar aqui que, com a atividade docente mais exclusiva o educador pode, e deve, dedicar mais tempo ao planejamento de suas aulas e da diversificação de diferentes formas que beneficiem o aprendizado dos alunos. Mas então quer dizer que os demais professores não precisam ter a mesma dedicação? Que fique claro que não é esta a afirmação, mas que, quanto maior a carga horária semanal do professor em sala de aula, a tendência é que dedique menos tempo ao planejamento e a diversificação das atividades, uma vez que a exposição oral é mais simples e prática. O mesmo reconhece também suas dificuldades de adaptação ao ensino fundamental, visto que sua única experiência anterior era com cursos de graduação no interior. Nas aulas deste professor, percebe-se a maior dificuldade do controle das turmas de 6º ano do ensino fundamental, porém o mesmo diversifica mais suas atividades, possibilitando maior variedade de formas de aprendizagem por diferentes métodos e percepções. No pouco tempo de observação de suas aulas, foi possível perceber algumas atividades dessa natureza. No trecho a seguir, Odin relata um pouco de suas dificuldades, mas também do seu esforço para melhorar sua didática:

(...)minha trajetória sempre foi mais acadêmica, inclusive meus professores sempre me estimularam pra essa questão mais acadêmica, então eu não me sinto um professor preparado, assim, didaticamente, pra lidar com meus alunos da idade que eles tem, Já trabalhei no ensino superior pelo programa Darci Ribeiro, pelo Programa Ensinar, e realmente é mais a minha praia, mas eu consegui passar no concurso, agora de 2017, comecei a trabalhar em 2018 e aí eu tô aprendendo com meus alunos(...) E aí eu tô também mudando a minha didática, porque na minha época era muito mais o ensino oral, escrever no quadro e eu ainda sou muito preso a isso, mas eu sempre tento ter uma aula diferenciada como aquela aula dos jornais que a gente fez, sempre estimulando a leitura, que eu acho assim que eles tem uma dificuldade na leitura, às vezes.

Percebe-se, claramente, as investidas do professor com o intuito de diversificar suas aulas e favorecer o aprendizado dos educandos. Em uma dessas atividades Odin utilizou a pesquisa jornalística para ensinar o processo de pesquisa que é feito pelo historiador. O professor iniciou uma preparação teórica para os alunos conhecerem as características de um jornal. Em seguida, os alunos deveriam selecionar uma notícia do jornal e realizar um resumo apontando as principais informações da notícia e apresentando oralmente a notícia para seus colegas. Deu para perceber o envolvimento dos alunos e como muitos ficaram empolgados com a pesquisa e com a vontade de externalizar as suas anotações. O professor iniciou uma preparação teórica para os alunos conhecerem as características de um jornal. Na aula de filosofia, lecionada pelo mesmo professor Odin, ele deu continuidade à atividade sobre jornais com o objetivo de produzir um jornal literário para a comunidade escolar. Nesta aula, o mesmo relatou que trabalhou como escrever um jornal e os gêneros literários.

Em outra aula, desta vez sobre o povo hebreu, Odin solicitou que os alunos levassem a Bíblia e lessem trechos importantes para a compreensão da história desse povo, apresentou as diferenças entre a Bíblia e a Torá judaica e construiu a narrativa da história do povo hebreu a partir dos textos selecionados e das observações que os próprios alunos faziam com base nas histórias que ouviam em casa ou na igreja e nas novelas que assistiram. Ocorreu uma forte interação dos alunos, participaram ativamente da discussão e trouxeram para sala suas vivências no âmbito familiar e social.

O caso de Oxóssi é bem peculiar, mas não raro. Ao contrário disso, o exercício da docência em disciplinas diferentes é muito comum. A prática de um professor com habilitação para lecionar uma disciplina, mas ter que lecionar outra, não é algum incomum e nem exceção nas escolas públicas estaduais e municipais do Maranhão, pois ainda existe grande carência de professores para assumirem as funções. Esse problema é identificado, principalmente nas disciplinas com menor carga horária e, pelo que é possível perceber, são consideradas de menor importância na grande curricular. Disciplinas como filosofia, ensino religioso e inglês possuem grande defasagem de professores, e como solução empurra-se para os professores de outras áreas uma destas disciplinas como alternativa para não terem que dar aula em outra escola. É o caso do professor Oxóssi, que atua em uma escola próxima a sua residência e não deseja dar aulas em escolas diferentes, por tanto preferiu assumir as duas disciplinas. Oxóssi relata: “Eu gosto de ensinar religião, melhor Ensino Religioso e História das religiões. Estudei muito sobre o tema e minha pós-graduação é nesta área, não vejo como dificuldade, mas outros colegas passam pelo menos processo sem ter nenhuma formação complementar na disciplina extra que ensina”.

Oxóssi adota uma abordagem laica, voltada para o ensino de História da Religiões, segundo Mircea Eliade. Ele exhibe a coleção do autor com orgulho e apresenta outras obras de cunho religioso que compõem sua biblioteca. Os professores Tupã e Odin também descrevem suas práticas voltadas para o ensino laico e para os fenômenos religiosos. Nas aulas observadas de Odin, ele tratou da religião do povo hebreu descrevendo sua história, características, o fenômeno religioso. Fez o mesmo quando falou dos fenícios e persas, descrevendo o politeísmo fenício e o zoroastrismo persa a partir de suas características essenciais, sem levantar posturas excludentes ou que supervalorizassem uma ou outra religião apresentada. Tupã pouco falou sobre a religião em suas aulas, citando o predomínio do catolicismo no período joanino e imperial. Os alunos questionaram sobre a existência da Umbanda nesse período e o professor prontamente respondeu sobre a sua constituição com o sincretismo religioso característico das religiões de matriz africana no Brasil.

Em outra aula, Tupã cita a Constituição de 1824, o estabelecimento do catolicismo como religião oficial do Império, explica o padroado e o beneplácito, descreve estas práticas e comenta sobre a exclusão das outras religiões no período. Seria um bom momento para comparar a questão religiosa do Império com a Constituição de 1988, assim como fez com relação ao voto, procurando explicá-lo a partir da comparação entre semelhanças e diferenças entre a Constituição de 1824 e a de 1988.

Então, o que esses educadores pensam sobre o ensino religioso no espaço escolar? Cada um deles fez suas observações e, em comum, identifica-se a defesa do estudo da História das Religiões, do fenômeno religioso como meio para se conhecer as diferentes práticas religiosas. Favoráveis a uma educação laica, veem no ensino confessional uma forma de exclusão social dentro do ambiente escolar que deveria combater toda forma de discriminação e desigualdade. Nos comentários transcritos abaixo fica claro o posicionamento de baluartes da laicização

É, como a gente ainda tem esse carma de uma visão ainda muito eurocêntrica, uma visão que não deixa de ser ainda muito positivista, a gente ainda tem, predominantemente, o estudo da religiosidade cristã católica do que, predominantemente, as matrizes africanas ou da própria cultura e religiosidade indígena. Então os próprios livros didáticos já abarcam - isso tem mudado, graças a Deus- tem mudado muito, a matriz africana já tem sido bastante trabalhada, tão quebrando todo um paradigma, todo um estereótipo que se criou da religiosidade de matriz africana, mas eu creio que ainda precisa muito a ser avançado, a ser conquistado em relação, principalmente, em relação à religiosidade indígena né, que ainda é muito pouco abordada dentro dos livros didáticos (Tupã).

A dificuldade de ensino religioso é que o professor praticamente faz a sua ementa, a gente não é para fazer ementa, carece de material. Outro problema, eu sou cristão católico e aí qual é o foco que eu vou dar? O pedido que os professores fizeram pra gente, inclusive muito o frei Valdemar, que é do Piauí,

que é doutor e é um dos meus maiores mestres, ele dizia: não vamos fazer doutrinação, e é católico, dizia não devemos fazer doutrinação em sala de aula, em sala de aula a gente deve mostrar o que é o fenômeno da religião, como é que primeiramente a explicação do mundo vem pela necessidade de uma ideia religiosa, depois a filosofia e posteriormente a ciência, que é um processo que vai se desenvolvendo com o tempo, então eu tenho sempre essa preocupação de não doutrinar tá (...) estou em uma escola pública, que não é confessional e eu não sou confessional, então meu objetivo é mostrar o que é essa divindade dentro desse ambiente de credo de cada aluno, quer seja da umbanda, seja do judaísmo, isso não importa (Oxóssi).

Se seguirmos uma educação confessional, a exclusão do outro vai aumentar e a predominância de uma religião pode levar a atritos violentos na sociedade. Então, aqui trabalhamos com história das religiões (Tupã).

Os três comentários deixam claro que cada um dos educadores entrevistados advogam pelo ensino laico e não proselitista, tento em vistas os riscos de exclusão e embates sociais que o predomínio de uma orientação religiosa pode causar. É preciso romper essas barreiras da tradição eurocêntrica e cristã da educação brasileira para promover a cidadania no espaço escolar, que é um ambiente de construção do conhecimento científico. Para que isso aconteça é necessário dedicação e planejamento da rede de ensino, das escolas e dos educadores.

Uma das etapas mais importantes para fazer a aula acontecer, além do processo mecanizado de exposição oral é o planejamento da aula, processo pensado antes mesmo que a aula aconteça. O plano de aula é um elemento de suma importância para a realização das atividades diárias que serão desenvolvidas na sala de aula. Cabe ao professor traçar os objetivos de aprendizagem e como eles serão alcançados. É necessário que o profissional trace metas tendo em vista o que será ensinado e como será ensinado, contendo uma sequência de atividades didáticas para que o processo de ensino e aprendizagem realmente aconteça. Lembrando que o planejamento não é estanque e engessado, pelo contrário, ele deve ser constantemente revisitado para analisar sua adequação ao longo do período letivo de cada turma, identificando erros e acertos e que precisa ser melhorado. Por isso, os professores devem considerar os objetivos a serem alcançados, o conteúdo a ser lecionado e as características das turmas e, óbvio, os recursos disponibilizados pelas escolas, diga-se, pela secretária de educação, para a realização dessas atividades.

Questionados sobre como ocorre o processo de planejamento na escola e nas suas aulas os professores assim relataram:

Nós fazemos o planejamento anual, apesar das dificuldades que perpassam a rotina de trabalho, o aluno às vezes não tem muito interesse, a própria questão também da ausência do livro didático (...), nós fizemos um planejamento junto com a equipe técnico-pedagógica (...) Hoje o município tem aquela coisa dos dias de planejamento que são destinados para cada área do conhecimento que o professor pode tá fazendo esse planejamento junto com a equipe técnico-pedagógica (Tupã).

(...) a rede estadual e municipal agora estão muito severas com o planejamento. O planejamento é feito por área, isso inclusive está incomodando muitos professores, porque tirou o tal do PL(hora de planejamento), para o professor seria uma folga, que nunca foi. Aqui falando como professor eu me sinto um pouco incomodado. Falando como instituição, eu entendo a rede. A gente é obrigado a se reunir por área, tanto História quanto ciências da religião e pensar e planejar como será aquele processo. Por exemplo, como na escola que estou trabalhando, nas duas tanto a sede quanto o anexo, lá eles estão atrasados por questões logísticas (...) A gente tá fazendo assim, no final do período onde o ano de 2019 acabou em janeiro de 2020, o professor de uma série senta com o professor da outra, para deixar muito claro onde foi que ele parou e ter uma semana de organização dos últimos temas que deveriam ser dados, por exemplo eu não tive esse problema, porque fui professor do 8 e migrei pro 9°. Então eu comecei esse ano tanto em História quanto em Ciências da Religião trabalhando exatamente o último conteúdo do oitavo ano que deveria ser trabalhado para poder entrar no novo livro do 9° ano, agora alguns outros professores não, o trabalho de planejamento por área, por área, que obriga que nós estejamos lá, nesse caso aí acabou ajudando, acabou ajudando (Oxóssi).

Apesar de ser parte fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, o planejamento ainda é visto como um empecilho que atrapalha a “folga” ou o tempo livre do professor. O planejamento é anual, selecionando os conteúdos que serão trabalhados por período e não ocorre a elaboração do planejamento das aulas semanais, isso fica a cargo de cada professor. Compreende-se as dificuldades de tempo de cada um, mas é fundamental ter-se a consciência de que o ato de planejar pode melhorar o processo de ensino-aprendizagem e é com esse intuito que propomos um material de orientação pedagógica para que os professores possam ter um auxílio para elaborar as suas aulas com mais rapidez e eficiência.

CAPÍTULO 4: FAZENDO A AULA ACONTECER: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DAS RELIGIÕES EM SALA DE AULA.

4.1. Bases pedagógicas e historiográficas do manual

Planejar a aula ainda é um dos grandes desafios dos professores, porém é através do planejamento que o educador consegue perceber as necessidades da sua turma e pensar como levar a turma a alcançar os objetivos de aprendizagem das aulas. Essa dificuldade envolve o fator tempo dos professores que possuem altíssimas jornadas de trabalho em sala e fora dela, e planejamento pode ser visto como mais uma atividade que consome tempo. É pensando também nas dificuldades dos docentes e, principalmente, no auxílio de práticas educacionais mais produtivas que propomos algumas sequências didáticas para o uso dos docentes. Qual o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem? Não se propõe aqui uma discussão detalhada das correntes teórico-metodológicas das mais diferentes linhas de pensamento sobre o tema, mas ter clareza de que a perspectiva tradicional de educação já não atende mais as necessidades das crianças e jovens do século XXI e que uma educação inovadora, voltada para a formação integral dos educandos, colocando-os como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem é condição *sine qua non* para uma educação voltada para a “pedagogia racional” bourdiana.

4.1.1 Abordagens pedagógicas do manual

Na pedagogia tradicional aprende-se por meio da transmissão de informações, que devem ser memorizadas ou decoradas através da repetição de atividades no livro ou caderno. Como dito anteriormente, esta abordagem também é necessária, entretanto, deve ser complementar de outras atividades que utilizam-se de diferentes linguagens (textos, imagens, vídeos, objetos, etc) e tecnologias. No entanto, nesta abordagem, os conteúdos científicos devem ser memorizados através da reprodução das informações transmitidas pelo professor. Assim, a avaliação segue a visão da obtenção de resultados e não valoriza a apreciação qualitativa como afirma Libâneo (1994, p. 198):

O mais comum é tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle. Ainda hoje há professores que se vangloriam por deter o poder de aprovar e reprovar. (...) tal ideia é descabida, primeiro porque a atribuição de notas visa apenas o controle formal, com objetivo classificatório e não educativo; segundo, porque o que importa é o veredicto do professor sobre o grau de adequação e conformidade do aluno ao conteúdo que transmite.

Relacionando com a reprodução de Bourdieu, percebe-se que a prática da transmissão e da memorização de informações e a avaliação classificatória contribuem para perpetuar as desigualdades na escola e valorizar os detentores de maior capital cultural. E é para romper essa prática que escolas e, principalmente, professores devem buscar novas formas para promover o processo de ensino-aprendizagem, pois esse modelo mostrou-se insuficiente para o processo educacional e agravava o fracasso escolar dos educandos.

No final do século XX, novas abordagens pedagógicas passam a ser discutidas e implementadas no Brasil, iniciando um processo de renovação do fazer pedagógico, afastando-se cada vez mais da concepção de formação do educando por um agente externo, o professor. Porém, essa “Pedagogia Renovada”, como bem denomina Libâneo (1994), cresceu no final do século XIX em alguns países, mas no Brasil somente ganha força após os anos de 1960, 1970 e 1980, com o fim regime civil-militar e a valorização de uma educação crítica e reflexiva. Várias correntes pedagógicas fazem parte dessa Pedagogia Renovada, podemos citar a progressista, de John Dewey, a não-diretiva, de Carl Rogers, libertadora, de Paulo Freire, a culturalista, a piagetiana, a vigotskiana e várias outras. Estas não serão aqui detalhadas, mas abordadas de forma geral com o intuito de ressaltar algumas características desse processo de renovação que contribui para uma mudança no processo de ensino-aprendizagem, na formação de cidadãos e na redução do fracasso escolar e das desigualdades sociais.

Nessas novas concepções, o aluno é sujeito da aprendizagem, participa ativamente do processo, constroi a sua história individual e de seu grupo. O professor abandona seu pedestal e tornar-se um mediador, aquele que orienta e incentiva a aprendizagem do aluno. Ao colocar o aluno em evidência, também valoriza uma aprendizagem colaborativa, trocando informações e saberes, colocando o professor como aquele que orienta o aluno na construção do conhecimento, na resolução de problemas e, além, na construção das relações sociais, de valores éticos, ou seja, na formação integral das crianças e adolescentes. Libâneo descreve que:

O que o professor tem a fazer é colocar o aluno em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. A idéia é de que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio. Não se trata de aprender fazendo, no sentido de trabalho manual, ações de manipulação de objetos. Trata-se de colocar o aluno em situações em que seja mobilizada a sua atividade global e que se manifesta em atividade intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo. O centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador (LIBÂNEO, 1994, p. 65).

Os PCN, a LDB e a BNCC incorporaram essas concepções pedagógicas assim como o interesse pela redução das desigualdades educacionais e sociais, pelo menos na letra da lei e

com algumas ressalvas. Elas reconhecem as diferenças regionais dos sistemas de ensino, as diferenças de aprendizagem de cada aluno, propõem “uma referência nacional em que são apontados conteúdos e objetivos articulados” (PCNS, 1997, p.29), respeitando as diversidades regionais. Ao descrever as tendências pedagógicas no Brasil, os PNCS ressaltam a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, visto que, além de valorizar o papel de sujeito na aprendizagem do aluno, a importância do conhecimento das questões políticas e sociais, resalta também o saber humano acumulado que deve ser objeto de ensino em uma perspectiva crítica e reflexiva. Portanto,

Assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais. Entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe (PCN, 1997, p.32).

Na BNCC é clara a orientação pedagógica alinhada às novas tendências e ressaltando o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos de forma que adquiram a capacidade de aprender a aprender, de buscar informações e saber como utilizá-las de forma crítica, para que possam dar sentido ao que se aprende. Portanto, nessa concepção:

Os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2017b, p.13).

Ao analisarmos as duas legislações compreendemos o seu alinhamento e sua perspectiva pedagógica renovada, voltada para a formação integral dos educandos, sem o abandono dos conteúdos. Porém, na BNCC, principalmente, podemos fazer várias ressalvas sobre essa perspectiva, pois possui visões muito tímidas sobre a educação voltada para o respeito à diversidade religiosa e de gênero e aos direitos sociais, não deixando claras as ações, estratégias e práticas para a conquista desses direitos no campo educacional. Inclusive, a citação desses direitos na BNCC, deixa claro uma certa subjetividade, visto que descreve um conjunto de ações que não pode ser garantido pela escola ou pelo Estado.

Além disso, também valoriza muito mais o saber fazer, o que no ensino de história pode restringir-se às atividades investigativas próprias do ofício do historiador. Prevalendo uma visão utilitarista do uso dos conhecimentos de forma imediata, como podemos perceber no texto base, “aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.” (BRASIL, 2017b, p.12). Mas, essas e outras críticas à Base podem ser melhor analisadas nos textos de diferentes pareceristas que

levantaram discussões sobre o tema com o intuito de identificar os pontos positivos e negativos, bem como de ressaltar as disputas políticas e sociais presentes na elaboração desse documento.

4.1.2 Concepção histórica do manual

O ensino da história deve se orientar pela perspectiva crítico-social, com o objetivo de formação para a cidadania, uma vez que a História, desde fins do século XX no Brasil, passava a ser entendida como instrumento para leitura e compreensão do mundo. Um meio para que os educandos conheçam sua realidade histórica e social. Essa mudança na perspectiva do ensino da história é fruto das próprias mudanças pela qual a ciência histórica passou no século XX com o surgimento da Escola dos Annales,

A história, no Brasil, sofre no ensino a influência dos *Annales* em sua 3ª etapa – a Nova História – no final do século XX, momento em que o novo público escolar, maior e mais diversificado a partir de 1970, passa a exigir da escola respostas para as suas inquietações. A história antes centrada nos feitos dos heróis e dos administradores públicos passa a partir de então a ceder lugar para uma história ensinada preocupada com a compreensão da realidade social e histórica. Sobre a influência de tal movimento historiográfico podem ser citadas três de suas características e suas consequentes contribuições no ensino de História: perspectiva da história global, noções de múltiplas temporalidades e a história a partir de questões-problema (AZEVEDO; STAMATTO, 2010 p.718).

O que se busca nessa visão de ensino é que a história faça sentido para o aluno, seja significativa para a sua realidade social. Essa história através de questões-problemas deve partir da realidade do aluno para a compreensão dos processos históricos. Assim como as concepções didáticas de ensino-aprendizagem passaram por transformações ao longo dos dois últimos séculos, a historiografia também vivenciou suas alterações nas concepções da História, sendo que esta visão crítica e da história problema é oriunda do surgimento da Escola dos Annales no fim dos anos de 1920, em oposição ao Historicismo, iniciado pela Escola Histórica Alemã de Rank, e ao Positivismo, de fins do século XIX.

A Escola Histórica Alemã surgiu na segunda metade do século XVIII, influenciando a constituição da ciência histórica enquanto disciplina autônoma nas universidades, com técnicas e profissionalização dos procedimentos historiográficos. Barros (2010, p. 80) ressalta as contribuições dessa corrente sendo fundamental para:

A constituição da história como disciplina autônoma, com lugar na Universidade; o desenvolvimento da Crítica Documental; a constituição de uma nova figura de historiador especializado por oposição ao historiador dileitante ou em relação ao erudito iluminista que incluía a história entre uma de suas várias preocupações.

O historicismo teve forte impacto social, sobretudo na Alemanha. Porém, de caráter conservador, buscou o estudo dos particularismos históricos, valorizando os acontecimentos, fatos empíricos e valorizando os vencedores, próprio do contexto histórico de sua formação, ligada a origem dos Estados Nacionais, a ascensão da burguesia e a crescente sociedade industrial e seus contrastes. Se constitui partindo de uma ideia de construção de uma identidade própria a cada nação. É importante ressaltar que a corrente histórica alemã possui várias vertentes e, quando se falar de uma crítica ao historicismo, estamos falando das dirigidas “contra toda uma ‘história historizante’, que incluía os historicistas mais factuais e conservadores, e também a correntes mais ambíguas no desenvolvimento da historiografia que absorveram tanto influências positivistas como influências deste historicismo mais factual(...)” (BARROS, 2010, p. 82).

As maiores críticas da Escola dos Annales eram direcionadas ao positivismo, outra corrente historiográfica considerada retrógrada, ou como Peter Burke associa a um “antigo regime” (*apud* BARROS, 2010 pag. 84). E como o “antigo regime” também precisava ser derrubado e abrir espaço para ascensão de novas correntes históricas. Na Escola Metódica ou positivista houve a predominância do estudo dos fatos assim como, verdadeiramente aconteceram, tendo como principais fontes os documentos históricos escritos e oficiais ligados ao Estado ou instituições reconhecidas, validando tais fontes como confiáveis, verdadeiras e originais. Caberia ao historiador apenas a narrativa dos fatos, de forma neutra e objetiva, sem exprimir suas opiniões, apenas informando o que revelam as fontes através de um relato minucioso dos acontecimentos, principalmente, políticos.

Para além do empirismo positivista, os historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch propuseram uma análise historiográfica mais abrangente, buscando compreender os processos históricos e não apenas o evento particular. Estes pensadores e as gerações que se seguiram após o seu surgimento em fins da década de 1920, foram responsáveis pela ampliação do conceito de fontes históricas, estendendo-o a todo vestígio da ação humana no tempo e no espaço, como afirma Le Goff :

A História Nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem (1988, pag. 28).

Essa é a chamada “revolução documental” (LE GOFF, 2003, p.29), que possibilitou uma ampliação das pesquisas em diferentes campos e intensificou as discussões sobre a neutralidade do historiador, visto que é ele que seleciona as fontes, analisa e interpreta. Essa escola também faz uma crítica a noção de fato histórico como algo dado e acabado, que pode ser narrado tal qual aconteceu. Ao invés disso, a História Nova busca a construção da história através de uma história-problema.

Trata-se de reconstruir o vivido através de problemas e motivações da época do próprio historiador. Para além disto, trabalhar com um “problema” pressupõe o gesto de reconhecer e explicitar para os leitores os conceitos e fundamentos que estão por trás do problema e das escolhas historiográficas, e não esconder estes conceitos dos olhos do leitor, para forjar o mito da neutralidade. Tudo na História-Problema deve ser explícito: também as fontes, os métodos, e mesmo o lugar de onde o historiador se pronuncia (BARROS, 2010, p.93).

Essa terceira geração da Escola dos Annales, que é conhecida como a Nova História, fundamenta esta pesquisa como uma forma de levar para a sala de aula uma história crítica, que estreite as relações com outras áreas de conhecimento e que permita uma maior interdisciplinaridade tanto na ciência histórica quanto na disciplina escolar. Essa é a proposta desta pesquisa. Através da ampliação do estudo das fontes históricas, da diversidade de temas a serem abordados, da participação dos diferentes sujeitos nos processos históricos, estimular os alunos a irem além da reprodução, serem investigadores, buscarem em diferentes fontes a construção do seu conhecimento, a partir de uma simples tarefa como a aula invertida usando o livro didático como recurso de pesquisa ou uma aula que possibilite a aprendizagem por estações, com o uso de variados recursos para ampliar o olhar dos jovens investigadores.

4.2. Manual para professor com sequências didáticas

Após os percalços para a escolha de qual produto criar, entre debates e embates, ficou definido a preparação de um manual de orientação didática para os professores do Ensino Fundamental II. O material pode ser utilizado tanto por professores de História quanto por professores de ensino religioso que pretendam seguir os princípios da laicidade dentro do espaço escolar.

O processo de estruturação do manual iniciou-se a partir da inquietação em propormos encaminhamentos para que os educadores tivessem uma base, visto que existe uma carência desses materiais nas escolas públicas tanto para professores, quanto livros didáticos para os alunos. Então, abraçamos o desafio de elaborar estratégias de trabalho que possibilitem aos alunos um melhor aprendizado, para que possam dominar as diferentes linguagens, resolver

situações-problema e construir argumentações, uma aprendizagem mais significativa sobre o fenômeno religioso na perspectiva laica.

O ofício do educador exige disciplina, pesquisa, horas de leituras e planejamentos. Foi aspirando diminuir parte dessas tarefas, pois com direcionamentos fica mais fácil planejar, que este manual pedagógico foi pensado. Com o intuito de orientar os educadores no seu fazer pedagógico, estes encontrarão informações relevantes para o ensino de História das Religiões, tanto para a disciplina de História quanto para a disciplina de ER, com sugestões de formas de se abordar a História das Religiões, leituras complementares, sites para pesquisas e atividades para os alunos.

O produto em questão foi elaborado em 3 capítulos, assim definidos: o primeiro, **Bases legais para o ensino de história das religiões legais para o ensino de História das Religiões;** o segundo, **Diversidade, o pluralismo e a tolerância: a escola brasileira educa?;** o terceiro, **História das Religiões: o primeiro passo é planejar!** A partir daqui descreveremos as propostas de cada capítulo.

Ao pensar o manual, também refletiu-se sobre a importância da laicidade na escola pública e como esse princípio se apresenta na legislação brasileira. Logo, o primeiro capítulo tem o intuito de fornecer aos educadores argumentos e embasamentos legais para endossar a defesa da laicidade nas escolas públicas brasileiras. O professor poderá encontrar caminhos para edificar o seu arcabouço teórico sobre a legislação e as fontes de pesquisa, que permitem compreender a importância do ensino de História das Religiões, do fenômeno religioso e não de uma determinada orientação religiosa, como direito democrático contemplado pela legislação nacional.

Para isso, recorreu-se a Constituição Federal de 1988, a BNCC, a LDB 9394/96 e a DDHU, como arcabouço teórico para fundamentar a defesa de uma educação voltada para a pluralidade e não proselitista. Através do estudo destes documentos, os professores podem não apenas se familiarizar com as questões legais, mas também pensar em atividades para que os alunos compreendam a legislação sobre o tema.

Como subtópicos deste capítulo, buscou-se explicar os conceitos de laicidade, secularização, confessionalismo e proselitismo de forma sucinta, mas com clareza e de forma científica para que se compreenda as semelhanças e as diferenças entre eles e dar subsídios para entender como a laicidade se manifesta no Brasil.

O segundo capítulo inicia com a clássica frase atribuída ao filósofo Voltaire: “Não concordo com uma única palavra do que dizes, mas lutarei até a morte pelo teu direito de dizê-las”, com o intuito de salientar a liberdade de expressão e a tolerância religiosa, apesar das suas

limitações referentes apenas aos povos ditos civilizados, defendidas pelo autor. É uma forma de fundamentar o que se propõe neste capítulo, a defesa da tolerância religiosa como fundamento básico para a formação integral dos estudantes valorizando os princípios democráticos, o respeito a diversidade e a pluralidade cultural. Portanto, a educação brasileira deve percorrer os caminhos da laicidade no ambiente escolar, espaço de construção do conhecimento científico, para promover a cidadania, a justiça e a liberdade por meio da tolerância, pois essa é uma das funções da educação e da escola, preserva os direitos básicos dos cidadãos, assim como construir uma cultura de paz e de tolerância. Em uma das imagens utilizadas neste tópico fica clara a estrutura de pensamento que é defendida,

Imagem 02: E assim caminha a religiosidade...



Disponível em: <http://veshamegospel.blogspot.com/2009/09/charge-do-veshame-e-assim-caminha.html>. Acesso em: 20/02/2020.

Para consolidar esse pensamento da cultura de paz e de tolerância, o capítulo primeiro serviu de base legal para compreensão de que a neutralidade do Estado nos leva ao entendimento de que o Estado Laico, imparcial e normativo e que, através da construção de uma sociedade laica, é possível conquistar estes três princípios: “a liberdade religiosa, o pluralismo e a tolerância” (RANQUETA, 2008, p.04). E no capítulo dois recorre-se a DUDH como eixo para orientação dos educadores que podem fornecer aos alunos acesso a esse documento dentro das suas aulas dada a relevância que o mesmo possui na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, pois o Estado democrático é a convivência dos diferentes e não um projeto de homogeneização.

No capítulo três dividiu-se a estrutura em 5 áreas: primeira, a importância do planejamento e do entendimento das competências e habilidades da BNCC, assim como das competências socioemocionais; segunda, compreender o fenômeno religioso; terceira, as propostas metodológicas para o ensino de História das Religiões; a quarta, os encaminhamentos possíveis com exemplos de aulas já planejadas para realização das atividades em sala com base nessas propostas; e, por último, um pequeno dicionário com alguns termos e conceitos para entender o fenômeno religioso. Lembrando que a organização dos conteúdos e dos temas passou por um processo de seleção de pontos considerados essenciais, tomando como referência a BNCC, os conteúdos da disciplina de História e ER, e a carga horária das disciplinas.

O primeiro subtópico descreve como os procedimentos pedagógicos devem ser relacionados ao contexto educacional brasileiro atual e às competências e habilidades propostas na BNCC. Sabe-se que o desenvolvimento de competências e habilidades são essenciais para o processo de construção do conhecimento dos educandos. A BNCC “indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017b, p.13), indicando os conhecimentos, valores e habilidades necessárias que o aluno deve saber, e como ele mobiliza esses conhecimentos, o “saber-fazer”. Apesar de sugerir uma base nacional curricular comum, a BNCC deixa claro o respeito as diferenças locais e propõe que a elaboração dos currículos seja embasada na observação da diversidade: “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2017b, p.11). Utilizou-se também as competências socioemocionais, pois envolvem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as dimensões comportamentais e de relação dos indivíduos, possibilitando a formação para o respeito ao próximo e a tolerância.

No segundo subtópico é a experiência do homem religioso com o sagrado que deve ser estudada pela História da Religiões e não apenas uma determinada religião com fins catequéticos. O estudo do fenômeno religioso é fundamental para se compreender como o ser humano se relaciona com o sagrado, com deus ou com os deuses, como vê o mundo, como celebra suas festividades, quais os seus ritos, símbolos e crenças. O estudo da História das religiões torna-se cada vez mais importante num mundo globalizado e multicultural, através do seu conhecimento e do respeito às manifestações religiosas pode-se pensar em uma sociedade que defende a liberdade religiosa.

O terceiro já caminha para as propostas teórico-metodológicas com a elaboração de uma orientação de conteúdos para o ensino de História das Religiões. A princípio, foi selecionada uma divisão em seis temas sobre o fenômeno religioso que são: Organizações Religiosas, Lugares Sagrados, Ritos, Símbolos Religiosos, Vida e Morte. Estes conteúdos podem ser

trabalhados pelos professores de forma isolada, inseridas nos conteúdos da disciplina de História ou para a disciplina de Ensino Religioso. Assim, segue-se explicando cada um dos temas e indicando sugestões de execução de atividades.

No subtópico, os encaminhamentos possíveis, apresenta-se sugestões de planejamentos para execução em sala de aula com base nas propostas dos tópicos anteriores. O modelo de planejamento utilizado é o que comumente se utiliza nas escolas públicas descrevendo a aula com o tema e conteúdo a serem desenvolvidos, as habilidades e competências, as metodologias divididas por momentos de execução, os recursos necessários e as atividades propostas para casa. Abaixo segue o modelo da primeira aula proposta no material para observação,

Aula 01 – Religião e tolerância: Em defesa da tolerância religiosa:

Conteúdo:

A teoria de tolerância religiosa de John Locke – Iluminismo.

Habilidades e competências:

- Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo;
- Problematizar a temática relacionando a história com situações cotidianas;
- Identificar os conceitos de liberdade religiosa e tolerância em John Locke, relacionando com seu contexto histórico;
- Analisar casos de intolerância religiosa, desenvolvendo propostas que combatam essa prática.

Metodologia:

1º momento – Sensibilização/Problematização: Charge – Visões de religiosidade:

Exibição da temática da aula;

Exposição e contagem da charge problematizadora;

Após a leitura da charge, o(a) professor(a) suscitará algumas questões para o processo de problematização, exemplo:

- Por que Roberto não aceitou a sugestão de Luce? / O que significa ser intolerante?
 - Por que Luce afirmou que Roberto estava sendo intolerante? Ele realmente estava? Por que?
- / Vocês já presenciaram alguma situação parecida?

O(A) professor(a) listará no quadro em tópicos algumas palavras chaves dos comentários realizados pelos alunos.

2º momento – Problematização/Investigação: Como combater as diferentes formas de intolerância religiosa?

Inserção da problemática – Após interpretação da charge relacionando com o contexto de vivência dos alunos, o(a) professor(a) sugere que pensem em formas de combate a esse tipo de prática de intolerância.

3º momento – Conceituação: A teoria da tolerância de John Locke.

Após o debate, a professora esclarece que a preocupação com a intolerância não é atual, existe desde a Grécia Antiga e que atravessa a história. Dentre os filósofos que abordaram o tema está John Locke e a teoria da tolerância:

- Apresentação do contexto histórico em que John Locke está inserido;
- O que a teoria da tolerância e qual sua funcionalidade? / A influência de John Locke na organização da atual sociedade.

4º momento – Contextualização/ Verificação de Aprendizagem: Desafio – pensar práticas de tolerância.

Em dupla e com o celular o aluno deve acessar o código disponibilizado. Através do código o aluno terá acesso a uma reportagem e desafio;

A dupla deve ler a reportagem e pensar práticas educacionais que auxiliariam no combate a intolerância;

Finalizando a aula com a exposição da proposta dos alunos.

Recursos:

- Power point (também pode ser usado o Canvas ou o Prezi. Na ausência de data show ou tv, pode ser usado cartaz ou folhas impressas afixadas na lousa);
- Data show (A tv também pode ser usada para apresentação na sua ausência);
- Quadro e pincel;
- Qr Code (O material pode ser levado impresso ou usando o link no laboratório de informática)
- Google Forms (O material pode ser levado impresso ou usando o link no laboratório de informática);
- Celulares.

Atividade para casa:

Questões Socrative (Pode ser usada uma atividade impressa disponibilizada para cada aluno.

Pesquisa e registrar no caderno: Formas de combate a intolerância religiosa usadas em escolas brasileiras.

Nesta primeira aula pretende-se construir um ambiente propício para a percepção dos educandos sobre o respeito e a diversidade em suas mais diferentes formas, mas, principalmente, a diversidade religiosa. Além, de entender o que é a tolerância e qual a sua

importância, os educandos são levados a pensar e desenvolver ações para combater a intolerância no espaço escolar.

Por fim, dispomos de um pequeno dicionário de termos e conceitos para facilitar a pesquisa dos professores e para que percebam as diferenças no uso desses termos na sala de aula. Todo o projeto foi pensado e direcionado para o fazer pedagógico dos educadores, como uma ferramenta a mais para o exercício da atividade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa discutimos a relação entre memória e história na construção das identidades a partir das concepções de *habitus* e *campo* de Pierre Bourdieu, para discutirmos os conceitos de laicidade, secularização e confessionalismo presentes no Estado brasileiro e como estes conceitos se fazem presentes nas instituições públicas, principalmente no espaço escolar. Espaço de formação de crianças e jovens, que estão em processo de construção das suas identidades e, por isso, a escola torna-se um importante espaço para a disputa de memórias e identidades, para a construção de valores.

Todo trabalho partiu do julgamento de improcedência da ADI nº 4439, movida pela PGR, em 2017. A partir desse processo elaboramos o arcabouço teórico fundamentado em autores como Bauberót, Bourdieu e Pollack para demonstrar a importância de uma educação laica em um Estado democrático e plural.

Foi possível perceber através destes estudos que existe uma forte tendência dentro e fora do Estado que vem agindo para através dos mecanismos legais reforçar a laicização dentro da escola. A LDB 9394/96 e a BNCC de 2017 defendem o ensino laico e não confessional, estimulando um ensino com valores democráticos e o respeito a diversidade. Porém, do lado oposto existe uma tendência para reforçar o confessionalismo religioso cristão como elemento da identidade nacional e que adentra o campo escolar para fortalecer sua representatividade. Até mesmo, quando discutiu-se ao longo do texto a elaboração do PCNER, percebe-se que adquiriu um caráter exclusivo, fora das diretrizes gerais dos PCNs, elaborado com a ação do FONAPER, órgão ligado as instituições religiosas, e que deu corpo aos seus objetivos, caracterizando essa disputa por memórias.

Analisando alguns estudos sobre a história da educação brasileira, tem-se maior clareza de como ocorrem essas disputas por memória e identidades dentro do sistema educacional brasileiro. Os modelos educacionais adotados foram historicamente influenciados pelos costumes políticos, sociais, econômicos e culturais de uma sociedade marcada pelo patriarcalismo, pela exclusão econômica e social e pela imposição de valores que imprimem uma “violência simbólica” (BOURDIEU, 1989, p.11), levando a uma “naturalização” das desigualdades.

Este tipo de educação manteve a ordenação social vigente e apesar das mudanças e avanços alcançados nos últimos 30 anos, a educação brasileira caminha a passos lentos e reproduzindo as desigualdades como afirma Bourdieu (2007, p.13) que, “a escola segue pois excluindo mas hoje ela faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os

excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados”

Por isso concluímos nesta pesquisa, que somente uma escola que adote os princípios da laicidade, que perceba e respeite a pluralidade cultural e que coloque os alunos como protagonistas do processo de ensino aprendizagem pode caminhar reduzir ou eliminar os fatores sociais de desigualdade. A escola não pode ser um espaço de exclusão sob qualquer preceito e sim um espaço de inclusão e respeito, tarefa que deve ser exercida por toda a comunidade escolar e não apenas pelos docentes de ensino religioso ou de História.

O ensino de História na perspectiva antropológica e não dogmática, é um meio para pensarmos uma escola pública laica, que não limite a participação do educando no processo de ensino e aprendizagem pela sua exclusão.

Para tentar alcançar minimamente tais fins, sugerimos nesta proposta procedimentos pedagógicos relacionados ao contexto educacional brasileiro atual com às competências e habilidades da BNCC. Sabe-se que o desenvolvimento de competências e habilidades são essenciais para o processo de construção do conhecimento dos educandos. “Indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017b, p.13), indicando os conhecimentos, valores e habilidades necessárias que o aluno deve saber, e como ele mobiliza esses conhecimentos, o “saber-fazer”. Apesar de sugerir uma base nacional curricular comum, a BNCC deixa claro o respeito as diferenças locais e propõe que a elaboração dos currículos seja embasada na observação da diversidade.

A aula é o momento em que o educador media com o aluno o conhecimento existente, o conhecimento científico, através de métodos de ensino, de procedimentos que possibilitem o ensino/aprendizagem de forma significativa. É o professor que realiza a transposição didática, a mediação entre o conhecimento científico e o saber escolar.

O professor precisa planejar como irá conduzir a aula nesse espaço de trocas. Mas, para o espaço da sala de aula seja um lugar de construção de conhecimentos, de criatividade, de formação cidadã capaz de causar transformação na vida dos educandos, o professor não pode ser apenas um reprodutor, que ministra as mesmas aulas sempre da mesma forma e acaba legitimando as desigualdades promovidas pelo sistema educacional.

A tarefa é difícil e deveras complicada. Exige percepção, formação, prática, leitura, pesquisa e dedicação. As responsabilidades que recaem sobre o educador são enormes. Em seu fazer docente, o professor deve propiciar aos alunos o desenvolvimento de competências: conhecimentos, habilidades e atitudes, fazê-los alcançar uma educação integral para saber, saber fazer, saber ser e agir. Essa atividade não ocorre pela via da ocasionalidade, não é

acidental e nem aleatória, deve ser pensada, preparada para atingir os fins. Como dito anteriormente, o professor deve escolher os procedimentos de ensino.

Foi justamente pensando como componente curricular de História pode contribuir para o ensino laico da História das Religiões que preparamos uma organização de sequências didáticas no produto desta pesquisa de forma que auxiliem os professores no seu fazer pedagógico. Que fique claro que está proposta é uma ferramenta auxiliar e não um manual rígido e inflexível. Nesse sentido, o manual pedagógico proposto contribuirá para uma leitura dos fenômenos religiosos de forma a compreender e respeitar as diversidades da sociedade brasileira. O resultado dessa proposta deve atingir seus objetivos de suporte educacional para seleção de conteúdos e transformações nas formas de ensinar.

REFERÊNCIAS

I) LEGISLAÇÃO:

BRASIL. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 02/11/2017.

_____. LDBEN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96. Brasília: Senado Federal Coordenação de Edições Técnicas, 2017a.

_____. Lei 9.475. 22 jul. 1997. Brasília, DF, 1997. Disponível em <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 02/11/2017.

_____. DECRETO N° 7.107. 11 de fevereiro de 2010, Diário Oficial da União, Brasília, DF, p.06. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7107-11-fevereiro-2010-602309-publicacaooriginal-123632-pe.html>. Acesso em: 15/12/2018

_____. ADI 4439. Supremo Tribunal Federal. <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=3926392>, processo número único: 9932145-90.2010.1.00.0000, acesso em 22/07/2019.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum do Ensino Básico. 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15/07/2018.

_____. Constituição política do Imperio do Brazil de 1824. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 22/09/2018.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 22/09/2018.

_____. Decreto nº 19.941, de 31 de abril de 1931. Câmara dos Deputados, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12/07/2019.

_____. LDB 4024/1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03/05/2019.

_____. Ministério da Educação. PNLD 2017: história - Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 140 p.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: História /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental do Estado de Pernambuco. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br>. Acesso em: 03/11/2017.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Ministério Público em Defesa do Estado Laico. Conselho Nacional do Ministério Público. – Brasília: CNMP, 2014. Disponível em: http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/ESTADO_LAICO_volume_1_web.PDF. Acesso em: 11/10/2018.

IMPÉRIO DO BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 19/06/2019.

MARANHÃO. Disponível em: <http://www.stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=1367>. Acesso em: 19/11/2017.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Unic, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em Acesso em 18/06/2019.

II) OBRAS GERAIS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Fabiana; MIRANDA, Sonia. Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva. **Educar em Revista**, n. 46, p. 259-283, out.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a18.pdf>. Acesso em: 21/06/2018.

ANDRÉ, M.E. D.A.de, **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas: Papirus, 2008.

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa.** 3.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 703-728. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em: 18/12/2019.

BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História: especialidades e abordagens.** Petropolis, RJ: Vozes, 2004.

BAUBÉROT, Jean. A favor de uma sociologia intercultural e histórica da laicidade. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, vol 11, núm.2, p.284-302, maio/ago. 2011. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/742/74220016007/>. Acesso em: 15/09/2017.

BITTENCOURT, Circe (Org). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. Escritos sobre educação. 9ª ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2007.

_____. O poder simbólico. 5ª ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan/dez. 2007.

CARLINI, Alda Luiza et al. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo; Editora Avercamp, 2004.

CASTRO, Silvio. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Porto Alegre: L&PM, 2003.

CHEHUEN, José Antônio N. **Metodologia da pesquisa científica**: da graduação à pós-graduação. CRV Ltda, Curitiba, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. O veto transversal de FHC à LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.42, n.3, July/Sept. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300681.

_____. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, nº. 145, p. 890-907, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010173302018000400890&lng=en&tlng=pt. Acesso em: 12/07/2019

DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **Revista de Estudos da Religião**, p.45-70, 2009. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf. Acesso em 02/03/2019.

FISCHMANN, Roseli. **Estado laico, educação, tolerância e cidadania**: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé. São Paulo: Factash Editora, 2012.

GUERRIERO, Silas (Org.). **O estudo das religiões**: desafios contemporâneos. São Paulo: Paulinas, 2003.

GIUMBELLI, Emerson; CARNEIRO, Sandra de Sá. **Ensino religioso no estado do Rio de Janeiro - registros e controvérsias**. Comunicações do Iser, Rio de Janeiro, n. 60, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n2/numero2-egiumbelli.pdf>. Acesso em: 16/07/2018.

HABERMAS, Jürgen. **Entre naturalismo e religião**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.

HALBWACHS, Maurice. Memória individual e memória coletiva. In: ____: **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006, p. 29-70.

HALL, Stuart. A identidade em questão/As culturas nacionais como comunidades imaginadas. In: _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

JARDIM, Juliana Gomes. **O uso da etnografia na pesquisa em educação**. In: XI Congresso Nacional de Educação, PUCPR, Curitiba, 2013. Disponível em https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10590_6107.pdf. Acesso em 23/06/2019.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.)

LENARDÃO, Elcio *et al.* Proposições para o ensino do futuro’: contribuições de Pierre Bourdieu a uma ‘pedagogia racional’. **Imagens da Educação**, v. 6, n. 3, p. 37-48, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i3.29315>. Acesso em: 02/07/2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 5º Ed. Campinas: Editora da UNICAMP. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (coleção magistério. 2º grau. Série formação de professores)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 11, n.2, p.238-258, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/742/74220016007/>. Acesso em: 15/09/2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NORA, Pierre. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo, SP – Brasil. 1981

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ORO, Ari Pedro. A laicidade no Brasil e no Ocidente: algumas considerações. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 11, n.2, p.221-237, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/742/74220016004>. Acesso em: 03/11/2017.

PIERUCCI, Antônio Flavio. SECULARIZAÇÃO EM MAX WEBER: da contemporânea serventia de voltarmos a acessar aquele velho sentido. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 37, Jun, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000200003. Acesso em 12/07/2019.

POLLACK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 3-15, 1989. Disponível em: <http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 30/04/2018

_____. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n° 3, 1989. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: 21/04/2018.

POZZER, Adecir *et al.* **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

RANQUETAT JR., César A. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Revista Tempo da Ciência**, v. 15, n. 30, 2º semestre, p. 59-72, 2008,. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/773>>. Acesso em: 23/08/2018.

SANTOS, Milene. **Pluralismo, liberdade religiosa e proselitismo: o estado Brasileiro e a guerra santa entre os neopentecostais e as Religiões afro-brasileiras**. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 2011. Disponível em: https://web.archive.org/web/20131211201323/http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/ursos/anais/3/1307122653_ARQUIVO_Proselitismoreligioso.Milene.pdf. Acesso em: 15/05/2019.

SOUZA, Mailson Fernandes Cabral de. Laicidade e liberdade religiosa no Brasil: situando a discussão entre religião e política. **Interações**, Belo Horizonte, v.12, n.21, p. 77-93, jan/jul. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/14551-Texto%20do%20artigo-55053-1-10-20170802.pdf>. Acesso em: 20/05/2019.

TOSI, Giuseppe (org.). **Norberto Bobbio: democracia, direitos humanos, guerra e paz**. v.1. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

TRIPP, David. Pesquisa – ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, set/dez. 2005.

VICTORA, Ceres Gomes *et al.* **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre, RS: Tomo Editorial, 2000.