

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

CRISTIANISMOS NA ANTIGUIDADE E LIVROS DIDÁTICOS: Um Manual
Pedagógico Como Proposta ao Ensino de História Voltado ao Professor (a) do Ensino
Médio

WILLIAM BRAGA NASCIMENTO

SÃO LUÍS

2018

WILLIAM BRAGA NASCIMENTO

CRISTIANISMOS NA ANTIGUIDADE E LIVROS DIDÁTICOS: Um Manual
Pedagógico Como Proposta ao Ensino de História Voltado ao Professor (a) do Ensino
Médio

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em História, Ensino e
Narrativas da Universidade Estadual do
Maranhão, para obtenção do título de
Mestre.

SÃO LUÍS- MA

2018

WILLIAM BRAGA NASCIMENTO

CRISTIANISMOS NA ANTIGUIDADE E LIVROS DIDÁTICOS: Um Manual Pedagógico Como Proposta ao Ensino de História Voltado ao Professor (a) do Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 25/04/2018

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Livia Bomfim Vieira (PPGHEN/UEMA)
(Orientadora)

Profa. Dra. Adriana Maria de Sousa Zierer (PPGHEN/UEMA)
(Arguidora)

Prof. Dr. Alexandre Carneiro Cerqueira Lima (PPGH/UFF)
(Arguidor)

Profa. Dra. Monica Piccolo Almeida Chaves (PPGHEN/UEMA)
(Arguidora)
(Suplente)

Nascimento, William Braga.

Cristianismos na Antiguidade e Livros Didáticos: Um Manual Pedagógico Como Proposta ao Ensino de História Voltado ao Professor (a) do Ensino Médio / William Braga Nascimento. – São Luís, 2018.

124f.

Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2018.

*Para minha mãe, Conceição
Com carinho e gratidão.*

AGRADECIMENTOS

Concluir uma etapa acadêmica na atual conjuntura sócio-política do país, não é nem de longe uma tarefa fácil. Os últimos dois anos, aliado a outros fatores, foram de intensa preocupação e desânimo. Todavia, a despeito de todas as desventuras sociais e pessoais, chego a mais um momento decisivo na minha, até então, curta carreira.

Cada lauda escrita possui uma história que compõe esse trabalho. No entanto, felizmente ou infelizmente, ela não aparece, ao menos de forma explícita.

Lembrar, portanto das pessoas que durante a caminhada, ajudaram-me de alguma forma, é olhar para a existência e encontrar um pouco de alento e sentido na humanidade.

Quero agradecer primeiramente a minha família. Meus pais, irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinha, que, poderiam não saber o que tanto lia e escrevia, mas sabiam que era algo de importância para mim. Em especial agradeço a minha mãe, Conceição, por tudo que já fez e continua fazendo, por mim e por todos.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN/UEMA), pela oportunidade de desenvolvimento da pesquisa, e pelo empenho de todo o corpo docente e funcionários na excelência cotidianamente buscada. De forma especial, agradeço a professora Mônica Piccolo, pelos estímulos profissionais, e por sua incansável dedicação junto ao programa. À ela, também dedico minha admiração e respeito por tantas outras contribuições.

Aos colegas da turma 2016, particularmente Yuri, Natascha, Gleiciane, Iara, Renilda, Ingrid, Marla, Werberth e Priscila, pela admiração e proximidade das trocas mútuas.

Não poderia deixar de lembrar com gratidão, da minha queridíssima amiga Jéssica Sampaio, pessoa na qual tenho grande apreço e carinho, por todas as palavras trocadas, risos e incentivos proporcionados. Muito obrigado!

Em paralelo, agradeço aos colegas da graduação Christian, Ronny, Paulo, Andréa, Marina, Frankdene e Adriana, por ainda compartilharmos boas lembranças desse período.

Agradeço também, aos colegas do grupo de estudos Mnemosyne. Em especial, Amanda e Pedro. Pessoas pelas quais tenho grande consideração. Da mesma forma, agradeço a Layara Brandão por todos os incentivos e pelos anos compartilhados até o momento, assim como os próximos que ainda virão.

Também agradeço ao meu querido amigo Kleyton Veras. Moramos longe e nem sempre nos falamos, mas sei da sua torcida pela concretização dos meus objetivos.

À minha orientadora, professora Ana Livia, por estar me acompanhando nos caminhos da antiguidade há sete anos desde a primeira vez que a procurei, e pela pessoa que é: alegre, amiga e solícita.

Também agradeço à Juliana Cavalcanti (LHER/UFRJ), pelo diálogo solícito e sugestões feitas para o trabalho. De igual forma, agradeço à querida Mikaela pela torcida e pelas palavras de apoio, assim como, pela convivência nos últimos meses.

No âmbito institucional, agradeço a UEMA pelo espaço proporcionado para a difusão da pesquisa, onde pude falar abertamente sobre questões religiosas dentro do plural espaço acadêmico.

Enfim, deixo aqui os meus sinceros agradecimentos a todos, que direta ou indiretamente contribuíram neste trabalho e compartilharam um pouco de suas existências na minha vida durante este percurso. Obrigado!

Por fim, porém, não menos importante, agradeço a Deus pela oportunidade de ter começado e concluído mais uma etapa na minha formação acadêmica.

Que o futuro e distante sejam, para ti, a razão de ser do teu hoje.

(Nietzsche. Assim falou Zaratustra)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo problematizar as produções didáticas sobre os cristianismos na antiguidade distribuídas pelo governo federal. Nele, enfatizamos a escrita sobre esta experiência religiosa no ensino de História. Observamos que estes materiais vem mantendo lacunas relacionadas ao conhecimento sobre esta temática, além de apresentá-lo em uma linguagem muito próxima, ou semelhante, à ortodoxia teológica que construiu de forma hegemônica o conhecimento sobre esta religião. Logo, da identificação deste problema, propomos a elaboração de um manual pedagógico, intitulado *Cristianismos na Antiguidade: Um Manual Pedagógico Como Proposta ao Ensino de História Voltado ao Professor (a) do Ensino Médio*, visando que os mesmos, através de subsídios da pesquisa acadêmica desenvolvida nos últimos anos sobre o Jesus Histórico e os cristianismos, fomentem a ampliação das questões presentes nos livros escolares, abordando essa experiência religiosa em sua pluralidade. O propósito é destacar o contexto social, cultural, político e econômico, que permitiram o nascimento e o desenvolvimento desta manifestação religiosa, desengessando, assim, uma leitura muitas vezes ancorada em aspectos de fé.

Palavras-chave: Ensino de História, Livros Didáticos, Cristianismos, Império Romano.

ABSTRACT

This work aims to problematize the didactic productions about the antiquity Christianity distributed by the federal government. In it, we emphasize writing about this religious experience in the teaching of History. We have observed that these materials have maintained gaps related to knowledge on this subject, besides presenting it in a language very similar, or similar, to the theological orthodoxy that hegemonically constructed the knowledge about this religion. Therefore, in the identification of this problem, we propose the elaboration of a pedagogical manual, titled *Christianity in Antiquity: A Pedagogical Manual As a Proposal to Teach History Toward the High School Teacher*, aiming that the same ones, through academic research subsidies developed in recent years on the Historical Jesus and Christianity, foster the expansion of the questions present in the school books, approaching this religious experience in its plurality. The purpose is to highlight the social, cultural, political and economic context that allowed the birth and development of this religious manifestation, thus disengaging a reading often anchored in aspect of faith

Key words: Teaching of History, Didactic Books, Christianity, Roman Empire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Imagem 01** - Capa do livro *História*, dos autores Gislane e Reinaldo 99
- Imagem 02** - Capa do livro *História do Mundo Ocidental* de Antônio Pedro, Lizânias de Souza Lima e Yone de Carvalho 101
- Imagem 03** - Capa do livro *História Geral e do Brasil* dos autores Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo 104
- Imagem 04** - Capa do livro *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio* das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota 107
- Imagem 05** - Capa do livro *Conexões com a História* dos autores Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira 109
- Imagem 06** - Capa do livro *Por Dentro da História* dos autores Pedro Santiago, Célia Cerqueira e Maria Aparecida Pontes 112
- Imagem 07** - Capa do Livro *Nova História Integrada* dos autores João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira e Luiz Estavam de Oliveira Fernandes 114

LISTA DE SIGLAS

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade

BIRD – Banco Internacional Para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação

CPAD – Casa Publicadora das Assembleias de Deus

COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

FONAPER – Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso

FMU – Faculdade Metropolitanas Unidas

IHGB – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

INL – Instituto Nacional do Livro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PGR - Procuradoria Geral da República

PL – Projeto de Lei

PT – Partido dos Trabalhadores

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM - Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNER – Parâmetro Curricular Nacional de Ensino Religioso

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEB - Secretaria de Educação Básica

STF - Supremo Tribunal Federal

OLÉ - Observatório da Laicidade na Educação

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepções Divergentes Sobre a Divindade de Jesus nos Evangelhos ...	27
Quadro 2 - Cronologia Literária dos Textos Neotestamentários	50
Quadro 3 – Lista de Livros Analisados no Trabalho	98

SUMÁRIO

I.	INTRODUÇÃO	15
	CAPÍTULO 01: HISTORICIZANDO O CRISTIANISMO ANTIGO ...	23
1.1	Das Possibilidades de se Conhecer o Jesus Histórico	23
1.2	Construindo Uma Imagem de Jesus	25
1.3	O Contexto Político da Palestina Judaica e a Atuação de Jesus	34
1.4	A Necessidade em Estudar o Jesus Histórico nos Dias Atuais	40
1.5	Cristianismos: A Pluralidade de um Movimento Religioso.....	47
2.	CAPÍTULO 02: A COMPLEXIDADE DO LIVRO DIDÁTICO: Caracterizações, Problemáticas e Representações	56
2.1	Livro Didático e História Antiga: Um Problema Estrutural	56
2.2	História Antiga Como Identidade Social	59
2.3	Livro Didático Como Representação Social	60
2.4	Políticas Estatais Para a Educação: PNLEM e PNLD	65
3.	CAPÍTULO 03: CRISTIANISMOS COMO REPRESENTAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	75
3.1	A BNCC e o Ensino Religioso	93
4.	CRISTIANISMOS NAS LITERATURAS DIDÁTICAS ANALISADAS	97
4.1	Livros Analisados (PNLEM 2009-2011)	98
4.2	Livros Analisados (PNLD 2012-2014/2015-2017).....	103
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	120

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo trazer algumas reflexões referentes a escrita da religião cristã na antiguidade nos livros didáticos de História direcionados ao ensino médio. Como resultado das problematizações expostas no texto, propomos como produto final da pesquisa, oferecer um manual de apoio ao professor(a) sobre o tema abordado.

Ao analisar algumas produções didáticas distribuídas pelo Ministério da Educação (MEC), identificamos que em termos de conteúdo, existem certas lacunas presentes quando o assunto “cristianismo” é tratado nos livros didáticos. Além disso, entendemos que o conhecimento produzido nestes materiais sobre essa experiência religiosa, tem forte operacionalização do campo teológico em si, o que possibilita a abertura de tais lacunas, que, com a produção do manual voltado ao professorado, fornece uma proposta e subsídios metodológicos para que este tema possa ser trabalhado em perspectivas mais amplas nas salas de aula.

Ao mesmo tempo que entendemos e percebemos o livro didático como um produto escolar em constante transformação – que pelo comando do Estado e pelas influências de agentes particulares ligados a grupos de interesse, são responsáveis pelas constantes re(formulações) pelas quais o mesmo vem passando no transcorrer dos anos - tal temática aqui suscitada, não vem sendo contemplada com renovações historiográficas e abordagens metodológicas próprias deste e de outros campos de conhecimento, que formam, por meio da transdisciplinaridade, um laboratório para pensarmos as experiências religiosas deste segmento social na antiguidade¹.

As fontes produzidas pelos seguidores de Jesus no I século, presentes, porém, pouco problematizadas no texto didático, acabam muitas vezes, funcionando como a

¹ Independente dos partidos dirigentes que governaram o país no período republicano, o Estado brasileiro adotou políticas concernentes aos Livros Didáticos, sendo a mudança que orienta esses materiais, algo recorrente em diversos períodos. No entanto, a variação entre um material mais conservador ou progressista pode ser notada através da presença de temas que antes não tinham espaço nos livros, como por exemplo, a lei nº 10.639/03 (posteriormente alterada pela lei nº 11.645/08, que incluiu o ensino de História indígena nas escolas), esses últimos, promovidos pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Tais leis foram bem recebidas junto aos movimentos sociais e por grande parte da comunidade escolar, sendo reconhecidas como um movimento progressista, que pela consciência histórica, ajudaria no pleno desenvolvimento da cidadania nas escolas ao expandir a democracia no país. De outro modo, o movimento em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é/foi visto como uma ação conservadora, apoiado por diversos grupos que almejam diminuir e até mesmo excluir do currículo, temas que não coadunam com suas visões de mundo. Esse documento, teve sua tramitação final durante o governo do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) entre os anos de 2016-2018, e é reconhecido pelo seu perfil conservador.

palavra final na análise de um processo histórico que demandou uma intensa complexidade na formação e vivência das realidades sociais, políticas e econômicas, nas quais os mesmos estavam envolvidos na Palestina do I século, bem como para além desta região após a execução de Jesus.

Ademais, esse tipo de leitura no ensino de História, confere reforço a uma identidade ortodoxa sobre essa experiência religiosa, suprimindo a pluralidade que o conhecimento histórico acadêmico vem se esforçando para demonstrar. Uma vez que as identidades possuem forte elo com a memória, podemos sublinhar que a escrita produzida nestes lugares de memória tende a filiar indivíduos e grupos numa narrativa que se tornou hegemônica sobre o grupo social. Essas narrativas encontram-se bastante diluídas nos discursos institucionais próprios para a difusão da crença religiosa cristã na sociedade e, não obstante, presentes nos livros didáticos.

Entrementes, os discursos presentes nos livros didáticos representam o trabalho coletivo de diversos contextos, onde a negociação de diferentes leituras realizadas no espaço escolar como as políticas públicas, assim como, de um mercado editorial cada vez mais participativo nos editais promovidos pelo Estado, bem como do saber social ligado às demandas dos profissionais do ensino, convergem na construção do saber escolar.

Embora estes materiais não sejam responsáveis pela totalidade do conhecimento praticado em sala de aula, ao lado de outros recursos pedagógicos, ele assume certo protagonismo pelo direcionamento curricular estabelecido pelos diferentes agentes envolvidos em sua elaboração, que por sua vez, são chancelados pelo Estado através das políticas relacionadas ao ensino, sobretudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Elaborado na esteira dos interesses de órgãos econômicos mundiais, como o BIRD e Banco Mundial, os PCN's, surgem no contexto das reformas educacionais e econômicas pelas quais o Brasil passava na década de 1990. Com o intuito de alinhar as políticas de educação do país às exigências dos órgãos privados para o campo educacional.

Ademais, sua elaboração pelo governo federal, atende o objetivo de proporcionar subsídios metodológicos aos profissionais de ensino, para que a tarefa de fazer com que o alunado alcance e exerça a cidadania, seja melhor efetivado. Essa legislação educacional, parte também, do entendimento de que para que haja o pleno

aprendizado rumo ao exercício da cidadania, o alunado tenha contato com conhecimentos indispensáveis para tal, como exposto:

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado. (BRASIL, PCN, 1997, p. 28).

Dessa forma, esse documento foi estruturado em três níveis para sua aplicabilidade: da 1ª a 4ª série (hoje correspondente do 1º ao 5º ano), da 5ª a 8ª série (hoje, 5º ao 9º ano), e por fim, os PCN's voltados para o ensino médio, lançado em 1999, com o acréscimo em 2002, do PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais). Juntos, os mesmos reafirmam a ênfase na construção da cidadania à ser desenvolvida pelos sistemas de ensino:

O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais (BRASIL, PCN, 1999, p. 12).

Propondo levantar questões concernentes à temas relevantes na sociedade brasileira e mundial através da transversalidade (como a pluralidade cultural, sexualidade, ética, religião), os PCN's, prestam grande auxílio aos profissionais das mais diversas áreas no tocante a formulação de suas aulas.

No tocante ao PCN da área de História, é sugerido pelo governo federal que a disciplina enfatize os conceitos de identidade e cidadania, visando a consolidação da mesma junto ao alunado. Relacionado à cidadania, as identidades configuram-se como um elemento central na proposta para a área:

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro (BRASIL, PCN, 1999, p.22).

Acreditamos que ao estimular o debate sobre as identidades, este documento fornece importantes chaves de acesso e de leitura para novas compreensões de diferentes processos históricos, como por exemplo, as pluralidades religiosas. Cabe, porém, aos profissionais de ensino situar-se como sugere este documento; na pluralidade, que permite explicar a diversidade da História para a compreensão dos mais diferentes assuntos.

Nesse ínterim, a sugestão em ampliar o uso de fontes, relaciona-se diretamente com mudanças de abordagens em se trabalhar os processos históricos, o que, corrobora para a proposta de um ensino proposto no manual produzido como resultado da pesquisa, como explicitado:

O estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos “grandes eventos” ou nas formas estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de “carne e osso”, tem redefinido igualmente o tratamento metodológico da pesquisa. A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica (BRASIL, PCN, 1999, p.21).

Dessa forma, acreditamos que tais propostas, apesar de se fazerem presentes nos livros didáticos, por vezes, não encontram lastro nas formações de diversos profissionais de ensino quando os mesmos abordam os cristianismos na antiguidade. Seja por falta de especialização na temática, ou na área de História Antiga em geral, tal conhecimento não vem sendo trabalhado numa perspectiva que proporcione ao alunado, o conhecimento amplo sobre os primeiros anos da religião cristã.

Outrossim, pela sua importância e protagonismo na prática escolar, os livros didáticos, muitas vezes acabam sendo interpretados como portadores de uma “verdade única” sobre os mais variados assuntos. No entanto, a sua elaboração dentro do campo educacional, é resultado de diálogos e discursos que desejam ser empregados como representações culturais no âmbito oficial do Estado. Uma disputa, que reflete em nível maior, a reivindicação de grupos pelo reconhecimento de suas práticas e memórias por parte do Estado.

Ademais, após discorrer brevemente sobre os assuntos anteriores, passo a apresentar a forma como este trabalho está organizado, situando a produção do manual

direcionado aos profissionais de ensino às considerações e problemas que identifiquei no corpo do trabalho.

No primeiro capítulo, intitulado *Historicizando o Cristianismo Antigo*, procuramos introduzir o debate sobre os cristianismos em sua temporalidade antiga, no intuito de apresentar as principais questões que tangem o conhecimento sobre esta religião. Dessa forma, nos detivemos em historicizá-la enquanto um produto cultural mais amplo a fim de ressaltar no corpo do trabalho que se segue, as possibilidades de inserção do conhecimento produzido, em um manual passível de ser trabalhado no ambiente escolar. Procuramos enfatizar através da bibliografia produzida sobre este movimento, e sobre o Jesus Histórico, que tais temas, podem ser lidos e ensinados através de uma conotação que permita ao alunado, compreender os diferentes processos que envolvem uma ação social que dialoga com o religioso, e vice-versa.

Doutro modo, ao historicizar um objeto que há muito é lido majoritariamente pelo campo teológico, trazemos à baila, questões constantemente suprimidas do conhecimento sobre esta esfera religiosa, como as memórias, oralidade e identidades que traçaram relações de poder no interior deste movimento, visualizado como um bloco monolítico, distante dos diálogos com o entorno cultural na qual estava inserida. De igual forma, procuramos situar este movimento e Jesus, na realidade social do qual fazia parte, apontando para o histórico dos imperialismos na região da Palestina, além de, problematizar algumas leituras sobre o personagem Jesus no período contemporâneo.

No segundo capítulo, intitulado *A Complexidade do Livro Didático: Caracterizações, Problemáticas e Representações*, buscamos compreender melhor o campo de observação onde se situa nosso objeto: o livro didático. Entendido de forma plural pelos diversos agentes que compõem sua elaboração, buscamos olhá-lo considerando as diversas demandas que convergem para que um conhecimento comum sobre nosso tema continue se mantendo sem maiores problematizações. Procuramos conhecer e problematizar um pouco mais do livro didático como um espaço de memórias guiado por diversos agentes responsáveis pela sua elaboração. Uma vez que nosso objeto se encontra representado nestes materiais, esta demanda se fez necessária para compreendermos os propósitos que gravitam a formação dos conteúdos didáticos utilizados nas escolas, sobretudo, do cristianismo. Nesse sentido, direcionamos como foco, as políticas de Estado voltadas para o trato eficaz dos livros didáticos, bem como

procuramos trazer para o debate, os problemas que convergem para a manutenção de defasagens no ensino de História Antiga, o que, por conseguinte, prejudica a leitura histórica do objeto por nós trabalhado.

No terceiro capítulo, intitulado *Cristianismos Como Representação no Sistema Educacional Brasileiro*, procuramos analisar como os cristianismos se fazem presentes no sistema educacional brasileiro. Para isso, levamos em consideração, os três períodos da história política do país, analisando, como essa religião foi tratada no aspecto educacional. De forma mais alongada, nos detivemos no período republicano, onde o debate entre laicidade e educação alcançou novas proporções a cada constituição promulgada. Neste capítulo, trabalhamos a educação utilizando o conceito de campo, do sociólogo Pierre Bourdieu, em paralelo com o conceito de representação de Roger Chartier, para explicar a presença marcante do ensino religioso na educação brasileira, bem como da representação de alguns conteúdos didáticos utilizados no limiar da jovem República brasileira.

No quarto capítulo, *Cristianismos nas Literaturas Didáticas Analisadas*, nos detivemos especificamente a analisar a escrita sobre cristianismo nos livros didáticos direcionados ao ensino médio, a partir de duas políticas públicas para a educação: PNLEM e PNLD. Criadas em momentos distintos, porém, com objetivos semelhantes, estas políticas possibilitaram a distribuição dos livros para a educação básica em grande escala. Diante disso, analisamos inicialmente sete obras dos mais diferentes autores a fim de perceber como os mesmos procuraram representar a religião cristã na antiguidade, operacionalizando ou não, as fontes a partir de critérios próprios da História.

Diante dessa disposição, foi produzido uma proposta de manual direcionado a atender as possíveis demandas dos profissionais de ensino, sobre cristianismos, no ensino médio. Entendemos, que a produção poderá conferir ovas possibilidades de abordagens para que o professorado amplie o entendimento sobre este movimento religioso e político na antiguidade.

Proposta de Manual Pedagógico Voltado ao Professor(a) do Ensino Médio

O manual sobre os cristianismos procura estabelecer de antemão, os contextos de formação dos cristianismos. Entendido não apenas como uma crença religiosa fechada em si, mas, em constante diálogo com as realidades sociais da Palestina e do

Mediterrâneo antigo, tentamos mostrar como essa relação tornou possível o surgimento de um movimento popular de contestação à ordem imperial romana nessas regiões. Logo, a nossa abordagem prevê um distanciamento das leituras teológicas responsáveis por construir o conhecimento sobre a religião cristã. No entanto, apesar de se distanciar, não excluimos o conhecimento teológico, apenas explicitamos que para além desse entendimento, existem outros, como por exemplo, aqueles produzidos pela História e Arqueologia sobre o objeto.

Assim, no primeiro capítulo, intitulado “Roma e a Política Imperial nos Tempos de Jesus”, tratamos sobre a ocupação romana na Palestina, iniciada no ano de 63 a.C, bem como da ideologia romana exposta após a vitória na batalha do Actium, onde as forças de Otávio derrotaram Marco Antônio e Cleópatra, estabelecendo uma era de ouro e de paz. Tratando a paz como uma política e como um conceito, procuramos explicar como o retorno a era dourada estava diretamente ligado aos processos que culminaram na supressão de diversas revoltas populares na Palestina, e sobretudo, na execução de Jesus.

Aliado aos fatores políticos que direcionaram a supressão do movimento de Jesus por Roma, tratamos sobre a questão da divinização dos seres humanos como um dado cultural no mundo antigo. Tal debate, entendemos ser necessário, haja vista a pluralidade de casos na antiguidade de pessoas que eram consideradas deuses ou deusas. Essa perspectiva, entra em choque direto com a teologia ortodoxa, que entende a divinização como algo exclusivo à fé cristã. Embora polêmico, esse é um tema que exige dos profissionais, um conhecimento que dialogue com outras fontes, e que saia das fronteiras do livro didático, que neste caso, não oferece conteúdo e subsídios aos profissionais para tratar de tal questão.

O segundo capítulo da produção, intitula-se “Jesus e os conflitos sociais no I século”, contextualiza o campesinato palestinese no I século, explicando como as pesadas taxas e tributos cobrados pela administração romana, em conjunto com a aristocracia religiosa judaica, colocavam os campesinos em situação de pobreza, onde por diversas vezes eram obrigados a recorrer aos saques e violências para sobreviver. Essa situação cria o cenário de diferentes parábolas ministradas por Jesus presente no texto neotestamentário.

Também no segundo capítulo, trabalhamos com a figura do Jesus Histórico, trazendo através das bibliografias escritas sobre este personagem, o entendimento sobre

as possibilidades dos profissionais de ensino em problematizar sua estética, e metodologia desenvolvida para o estudo de Jesus e dos cristianismos.

O terceiro capítulo intitulado “Nascimento e desenvolvimento dos Cristianismos”, tratamos como se deu este duplo processo após a execução e Jesus. Nele, enfatizamos o papel que a memória obteve na formação das primeiras comunidades cristãs no I século, assim como, colocamos a disposição do professorado, as fontes utilizadas para melhor compreender este movimento, para além do material neotestamentário.

A questão das disputas internas no movimento, relacionadas com uma maior proximidade com as estruturas socioculturais e políticas do império romano, aparecem com o diálogo com os textos bíblicos e com a arqueologia. Nesse capítulo, também trabalhamos com as categorias de pensamento que os primeiros cristãos utilizaram para dar sentido às suas crenças, como a escatologia e apocalíptica, que, de origem da matriz judaica, estruturaram e continuam servindo de estrutura para a crença religiosa cristã nos dias atuais. As questões de gênero revelando disputas internas no movimento cristão, são trabalhadas na produção, levando em conta a pouca visibilidade sobre esse assunto nos materiais didáticos de ensino.

Por fim, as perseguições religiosas sofridas pelos cristãos em dois períodos distintos no império, são colocados com mais destaque. Assim como, as ações persecutórias sofridas pelo paganismo quando da cristianização do mesmo no final do III século.

Paralelo ao texto, destacamos leituras sugeridas para uma melhor compreensão dos eventos que se relacionam com os cristianismos na antiguidade, bem como a utilização de glossários que sintetizam o entendimento sobre determinado aspecto, assim como, imagens que podem ajudar os profissionais de ensino, a possibilitar de forma clara o entendimento sobre os contextos da formação dos cristianismos, sobretudo na estética do rosto de Jesus. Ao longo do texto, nos remetemos a *boxers*, que visam completar uma informação contida no corpo textual, explicando mais abertamente e em contato com as bibliografias produzidas sobre os temas em questão.

CAPÍTULO 01 - HISTORICIZANDO O CRISTIANISMO ANTIGO

Deter-se nos estudos sobre a religião cristã primitiva no âmbito dos livros didáticos (Séc. I ao IV), e, portanto, dos espaços educacionais, requer num primeiro momento lançar mão de uma discussão sobre os seus principais aspectos formativos no mundo antigo a fim de possibilitar um maior conhecimento sobre a mesma nestes espaços que, ano após ano, tem ganhado cada vez mais importância nos lugares de ensino. Desta feita, ao se historicizá-la, procuramos abordá-la como um movimento cultural entendido dentro do período proposto para este trabalho.

Quando falamos de Cristianismo, nos remetemos irremediavelmente às experiências religiosas vivenciadas por indivíduos que, em maior ou em menor grau, situam os seus pensamentos e ações na crença em Jesus de Nazaré; um judeu camponês que viveu há mais de dois mil anos e que por se opor ao ordenamento político, social e econômico do Império Romano, acabou recebendo uma das penas capitais mais temidas para aqueles que cometiam atos de rebeldia: a crucifixão.

No entanto, o conhecimento histórico que vem se desenvolvendo nas últimas décadas sobre o tema, tem procurado problematizar as relações que se estabelecem entre a constituição de uma religião (cristã) e o personagem histórico que suscita o elo a essa elaboração religiosa: Jesus. Sobre este, os avanços de pesquisas arqueológicas e históricas nos tem permitido falar com alguns graus de certezas sobre a vida do nazareno, bem como as implicações que a profissão de fé no mesmo acarreta para os estudos sobre o cristianismo antigo.

Dessa forma, a historiografia que aborda esta temática tem conseguindo desmonopolizar lugares comuns concernentes a Jesus e ao cristianismo antigo, trazendo a baila, discussões pertinentes sobre identidades, memória, poder, conflitos e interações culturais, que antes não eram, ou pouco eram contemplados nos estudos desta natureza.

Outrossim, coube-nos traçar um breve histórico sobre a crescente busca por estudar o Jesus Histórico. Entendemos que a ênfase dada ao mesmo não só nos dias atuais como na antiguidade, quando esta se relaciona ao cristianismo, justifica a delimitação de lugares, a fim de que possíveis equívocos históricos sejam suprimidos.

1.1 Das Possibilidades de se Conhecer o Jesus Histórico

É relativamente recente o interesse pelo Jesus da História. Entrementes, quando falamos de um Jesus Histórico, implicitamente queremos dizer que este personagem e

as crenças religiosas ligadas ao mesmo estiveram por muito tempo ausente das possibilidades de conhecimento e até mesmo, tratado com desinteresse por parte do saber histórico. De outra forma, também queremos admitir que este personagem e os cristianismos estiveram por muito tempo preso na torre de marfim do saber teológico, onde os seus ditos e ações eram apenas tratados no plano da fé, pouco, ou nada remetendo ao ambiente vivido pelo mesmo na Palestina judaica.

Podemos afirmar que a crença nessa impossibilidade de estudar o nazareno historicamente, deve-se muito ao campo teológico e as diversas apropriações feitas em longo prazo pelas agências religiosas que traçaram um panorama da vida de Jesus restrito apenas aos seus agentes e a constituição desse saber.

No entanto, o conhecimento sobre Jesus é perfeitamente possível de ser elaborado e dá-se por diversas fontes, das quais podemos citar os evangelhos presentes no Novo Testamento, as cartas de Paulo, além de documentos escritos fora do ambiente judaico-cristão. No entanto, a demanda cada vez maior em se estudar o Jesus Histórico e o cristianismo antigo é uma seara que requer certos cuidados por parte do pesquisador, haja vista, o fato de o cristianismo ser em números, a maior religião do mundo, com seus discursos ainda vivos e presentes em diversas esferas sociais. A este alerta, temos os métodos, que diligentemente nos ajudam a exercer o tipo de conhecimento que aqui será explanado; o histórico.

Todavia, antes de entrarmos especificamente nos estudos sobre os cristianismos da antiguidade, convém-nos traçar um breve histórico dos estudos sobre Jesus. Percorrer essa trajetória é necessário, na medida em que a visão hegemônica que se tem sobre Jesus advém em grande parte das elaborações destes estudos. Por outra via, falar sobre cristianismo sem contextualizar a vida de Jesus - apesar de representarem contextos de formação diferentes -, seria no mínimo estranho, posto que em maior ou menor grau, o cristianismo se relaciona com as formas com que seus seguidores irão interpretar as ações e palavras do nazareno, tendo um grande impacto para o movimento cristão antigo.

Desta feita, passamos a tratar da recepção sobre a vida de Jesus, a luz dos últimos três séculos, percebendo os contextos que cada busca pelo mesmo adquiriu nos diferentes tempos históricos pelos quais fora interpretado e até mesmo silenciado por seus primeiros investigadores modernos. A intenção, além de demonstrar a escrita sobre

Jesus, é perceber como as memórias elaboradas *de e sobre* Jesus atuam como discursos de poder que legitimam esses silenciamentos, exclusões e representações.

1.2 Construindo Uma Imagem de Jesus

O início da idade moderna trouxe consigo o surgimento das possibilidades de conhecimento do Jesus Histórico. Será somente neste período que Jesus passará a ser estudado numa perspectiva fora das delimitações da experiência subjetiva da fé. No entanto, cabe ressaltar, que as pesquisas desenvolvidas no limiar daquela época, traziam uma concepção de História bastante diluída nos arcabouços teológicos, ou seja; estudos bíblicos que buscavam na teologia as explicações para as ações e ditos de Jesus.

Para além das fontes, as pesquisas iniciais sobre Jesus trarão consigo a marca de uma época, caracterizada pela descentralização da fé nas explicações cotidianas do mundo político, social, cultural e econômico; era a época do iluminismo. Isso implica dizer que as leituras sobre o personagem Jesus, passarão a ser construídas dentro de um arcabouço filosófico, dominado pelo ceticismo quanto às suas principais ações.

Entretanto, antes de nos aprofundar especificamente neste ponto, convém lembrar que nem sempre estes estudos trouxeram em seu bojo a marca do período ilustrado, como explica o historiador André Chevitarese:

Jesus não era estudado como uma figura histórica no sentido moderno. Implica dizer que os não-cristãos tinham pouco ou nenhum interesse nele e os cristãos observavam as narrativas bíblicas como lembranças estritamente históricas da sua vida (CHEVITARESE, 2011, p. 38).

Observamos na citação acima uma importante característica comum à cristandade; a percepção de que os textos bíblicos são História, no sentido como a conhecemos. Sabemos que a concepção de História está atrelada aos condicionantes próprios de suas épocas. Crossan, ao tratar sobre a natureza dos evangelhos traz uma importante contribuição ao tema abordado:

O problema é que, lenta mas seguramente, nos últimos duzentos anos de pesquisa erudita, aprendemos que os *evangelhos* são exatamente aquilo que, com franqueza e sinceridade, eles proclamam ser. Não são história, embora contenham história. Não são biografia, embora contenham biografia. São evangelho – isto é, boa nova. *Boa* indica que a nova é boa do ponto de vista de alguém – por exemplo, na interpretação cristã, não na imperial. *Nova* indica que uma atualização periódica está envolvida. Indica que Jesus é constantemente transformado para novos tempos e lugares, situações e problemas, autores e comunidades. Os evangelhos foram escritos pela fé, para a fé e a partir da fé (CROSSAN, 2004, p. 61).

Embora tenham sido elaborados como um produto de fé, não podemos ignorar as implicações de natureza histórica que são ou foram trazidas através da leitura que se fez, e que ainda se faz deste material, o que cria o problema histórico, por exemplo, de problematizá-lo nos espaços escolares e no ensino de História. Ademais, seguindo de perto as indagações sobre as concepções de História, Crossan levanta outra grande questão: “Quando, em nossos evangelhos, os evangelistas fazem e nós lemos declarações históricas, e quando eles fazem e nós lemos declarações teológicas?” (CROSSAN, p. 66, 2004). A pesquisa sobre o Jesus Histórico, que no seu início demandou explicações acerca da natureza dos evangelhos, passa inevitavelmente pela separação entre esses dois campos do saber.²

Um dos motivos que corroboram para isso reside na natureza dos evangelhos, que não podem ser levados ao pé da letra como retratos históricos fiéis dos primeiros anos do movimento cristão. Sobre esse aspecto, concordamos com o pressuposto abaixo:

Se os evangelhos fossem daquele tipo de biografia confiável que registrasse a vida de Jesus “como ela realmente foi”, não seria muito necessária a erudição histórica que ressalta a necessidade de se aprender as antigas línguas bíblicas (hebraico e grego), enfatiza a importância do contexto histórico de Jesus em seu mundo palestino do século I e defende que o pleno entendimento da verdadeira natureza dos Evangelhos como fontes históricas é fundamental para qualquer tentativa de se estabelecer o que Jesus realmente disse e fez. Tudo que precisaríamos fazer seria ler a Bíblia e aceitar o que ela diz o que realmente aconteceu (ERHMAN, 2014, p. 121)

Todavia, e retomando a pesquisa para antes do surgimento do Iluminismo, a pesquisa sobre o Jesus “Histórico”, passa a ter como foco central, a correção de possíveis contradições encontradas nos textos bíblicos – sobretudo, os evangelhos -. Buscavam os primeiros intérpretes de Jesus, harmonizar os textos sobre sua vida, como num esforço teológico que o colocasse em sintonia com os escritos de comunidades que produziram esses textos, e que eram distintas em termos de recepção memorial sobre Jesus ainda no primeiro século.

Igualmente, as diferenças entre os evangelhos (Marcos, Mateus, Lucas e João), sempre foram percebidas desde a antiguidade, o que causava certo incômodo entre os

² Essa separação se faz necessária haja vista que, estudando a vida de Jesus e o movimento cristão por um viés teológico, confirmaríamos os discursos deste campo do saber se a análise se pautasse em pressupostos de fé. Com a História através de métodos e teorias podemos oferecer outras formas de abordar a temática, não recaindo a priori em lugares comuns acerca da pesquisa.

escritores cristãos, posto as repetições e percepções, que geraram contradições acerca da história da vida de Jesus. Podemos tomar como exemplo distintivo entre os evangelhos, as concepções que cada comunidade possuía sobre Jesus quanto ao elemento messiânico:

Quadro 1: Concepções divergentes sobre a divindade de Jesus nos Evangelhos

MARCOS 1:7-11	MATEUS 1:18-21	LUCAS 1:26-35	JOÃO 1:1
Aconteceu, naqueles dias, que Jesus veio de Nazaré da Galiléia e foi batizado por João no rio Jordão. <u>E logo ao subir da água, ele viu os céus se rasgando e o Espírito, como uma pomba, descer até ele, e uma voz veio dos céus: "Tu és o meu filho amado, em ti me comprazo".</u>	A origem de Jesus Cristo foi assim: Maria, sua mãe, comprometida em casamento com José, antes que coabitasse, <u>achou-se grávida pelo Espírito Santo.</u> (...) eis que o anjo do Senhor manifestou-se a ele em sonho, dizendo: <u>"José, filho de Davi, não temas receber Maria, tua mulher, pois o que nela foi gerado vem do Espírito Santo".</u>	No sexto mês, o anjo Gabriel foi enviado por Deus a uma cidade da Galiléia, chamada Nazaré, a uma virgem desposada com um varão chamado José, da casa de Davi; e o nome da virgem era Maria (..) <u>O anjo lhe respondeu: "o Espírito Santo virá sobre ti e o poder do Altíssimo vai te cobrir com a sua sombra".</u>	No princípio era o verbo, e o verbo estava com Deus, e o verbo era Deus.

Fonte: Bíblia de Jerusalém, Paulus, 2002. Elaboração Própria.

O quadro mostra quatro leituras diferentes apenas no século I sobre Jesus. Leituras essas, que não se harmonizam, posto que para Marcos, Jesus é o messias porque após seu batismo, segue-se uma voz ressaltando que Jesus é de fato o filho de Deus. Já para Mateus e Lucas, o elemento messiânico aponta para a anunciação e concepção virginal do nascimento de Jesus através da ação do Espírito Santo. E por fim, para João, Jesus é o Messias porque o mesmo existe antes da fundação do mundo.

Como já dito, a uniformização foi a solução encontrada pela ortodoxia teológica para resolver os problemas encontrados para os lugares onde os textos davam brechas para distintas interpretações. Não obstante, este processo de singularizar os textos bíblicos ainda exerce influência em diversas localidades, atendendo à uma lógica de manutenção do exercício de poder para comunidades religiosas que assentam suas visões de mundo nestes materiais.

Bem como fora anteriormente citado, neste primeiro momento em que a vida de Jesus começou a despertar interesse, antes do período iluminista, suas análises partiam contextualizadas não pela refutação científica ou filosófica. Visava através da fé, uniformizar uma narrativa que desse uma noção de identidade a cristandade sobre diversos pontos sobre a vida do nazareno. Tal aspecto nos remete a uma das caracterizações da memória; onde uma narrativa passa a ser privilegiada sobre as demais que ficam silenciadas ou excluídas por razões diversas, neste caso, por deliberações teológicas que visavam continuar a contar o acontecido através da mesma narrativa, a fim de que, contra possíveis distorções de quem quer que tivesse acesso ao material neotestamentário, se mantivesse viva a presença do que se passou.

É, com efeito, durante o período iluminista - em que o pensamento racional desloca o ser humano das explicações tidas como naturais - que a pesquisa sobre Jesus irá alcançar um elevado vigor e distinção em relação às primeiras tentativas resididas num contexto de fé. O projeto iluminista que nasce na modernidade, trouxe autonomia de pensamento ao indivíduo frente a crença religiosa metafísica, possibilitando que assuntos considerados imutáveis ou considerados tabus, fossem abordados livremente por perspectivas plurais de cada autor, quando imbuído no estudo sobre o Jesus Histórico.³

A literatura sobre Jesus no período iluminista se assentará em um conjunto de biografias denominadas de *Vida de Jesus*, onde diversos autores procurarão escrever sobre ele, sob uma ótica não ortodoxa oriunda da teologia, e como já dissemos baseados no questionamento racional típico do período em questão. Partindo de análises dos textos bíblicos – sobretudo os evangelhos -, os autores destas obras oscilaram o olhar sobre Jesus em diferentes gradações: ora mítico, ora ativista político-religioso, ora curandeiro. Sobre a pluralidade recaída sob esse personagem, Chevitarese e Funari identificam alguns preceitos implícitos nessas biografias:

Essas biografias diferiam das harmonias em três campos básicos: a) elas impunham algum grande esquema ou hipótese sobre o material evangélico, permitindo que tudo fosse interpretado de acordo com o paradigma consistente (Jesus poderia ser tratado, por exemplo, como um reformador social ou como um místico religioso); b) a exclusão do material evangélico que não preencha o paradigma, submetendo

³ No entanto, embora se utilizassem da razão para buscar novas respostas a perguntas que anteriormente soariam como “pecado”, as abordagens dos autores não significa que necessariamente os mesmos estavam certos. Será a pesquisa histórica, mais adiante, e em conjunto com demais ciências, que validará ou não aspectos da vida do nazareno.

assim a memória bíblica ao julgamento crítico do autor do que lhe pareceria mais provável ou ser mais correto; c) a inclusão de uma reflexão não derivada dos Evangelhos, cujo objetivo seria o de preencher os vazios das narrativas evangélicas com as projeções do próprio autor, fossem elas concernentes às motivações, os objetivos ou à compreensão de Jesus sobre si mesmo (CHEVITARESE; FUNARI, 2011, p. 41).

Como deixa transparecer a citação acima, neste tempo, os autores que escreveram sob a influência do iluminismo, analisaram os textos bíblicos à partir de suas projeções pessoais, refutando ou até mesmo ignorando perspectivas ontológicas sobre as ações de Jesus. Nota-se, também, a inexistência até então, de uma metodologia acurada que analisasse os mesmos pelo viés interdisciplinar. No entanto, não deixa de ter sido salutar a ruptura com uma leitura marcadamente assentada em bases teológicas harmônicas. Tal perspectiva do período ilustrado veio a ser um grande propulsor para o período seguinte nos avanços sobre a figura histórica de Jesus.⁴

Entrementes, a partir do século XX, as produções biográficas sobre Jesus, produzidas nos últimos dois séculos, passaram a sofrer diversas críticas formuladas por adeptos da teologia liberal alemã, capitaneada por Albert Schweitzer (1875-1965) e Rudolf Bultmann (1884-1976). Seus pressupostos críticos basearam-se, sobretudo, na impossibilidade metodológica em se conhecer o Jesus Histórico, e pela falta de interesse do campo teológico junto ao tema. Schweitzer elenca de forma mais contundente as razões para as quais a pesquisa no nazareno não eram viáveis, conforme explicado abaixo:

1º) A busca pelo Jesus da História só havia obtido resultados negativos; 2º) Os pesquisadores tinham atualizado Jesus, vestindo-lhe roupas por demais modernas. Os seus interesses, se conscientes ou não, eram descobrir em Jesus algo de relevante para eles próprios, para os seus próprios tempos históricos. 3º) Exatidão e relevância históricas não são mutuamente exclusivas. Os “modernos biógrafos de

⁴Diversos autores escreveram biografias denominadas de “Vida de Jesus”, entre eles, podemos citar quatro autores: Hermann Samuel Reimarus (1694-1768) tratou de analisar Jesus como um líder político que falhou em sua tentativa de se tornar rei de Israel. Seu ponto de vista foi elaborado à partir de análises dos termos “Reino de Deus” e “Reino dos Céu”, tendo como base o texto no Evangelho de Mateus 27:37, que diz: “Puseram por cima de sua cabeça uma inscrição indicando a causa da morte: Este é Jesus, o Rei dos Judeus”. Já Heinrich E.G Paulus (1761-1851), aborda em uma obra de dois volumes, os milagres realizados por Jesus, tratando-os como práticas terapêuticas, típicas da região mediterrânea (Jo 9:6). David Friedrich Strauss (1808-1874), também em dois volumes, opina em dizer que toda a tradição contida sobre Jesus nos Evangelhos não passava de narrativas mitológicas advindas do Antigo Testamento. Por fim, Ernst Renan (1823-1892), em sentido semelhante a Strauss, trata as narrativas de/sobre Jesus como lendas. Dos quatro autores citados, sua obra é a que possui maior alcance e tradução, inclusive para o português.

Jesus” falhavam nesse reconhecimento (CHEVITARESE; FUNARI, 2011, p.45

Tais projeções do referido autor foram tão impactantes que indiretamente chegou a paralisar a pesquisa sobre o Jesus Histórico, dada a maneira como os estudos vinham sendo produzidos anteriormente no período iluminista.

As proposições de Bultmann sobre Jesus tencionavam diretamente ao campo da fé no *Cristo* e não no Jesus da História. A bandeira defendida por este junto à comunidade cristã, era a de que, o que interessava para os mesmos era a abordagem de Jesus enquanto Salvador da humanidade, o Cristo ressuscitado e redentor de pecados. Essa premissa teológica reduz consideravelmente o papel do nazareno, mostrando um Jesus construído de cima para baixo, revestido por uma dimensão subjetiva constituída pelas lentes de um único saber.

Não obstante, o peso que recaí destas elaborações propriamente não históricas sobre Jesus, exerce implicações consideráveis não apenas no âmbito das instituições religiosas com seus processos catequéticos e/ou de doutrinação por parte dos adeptos da crença religiosa cristã, mas também, no âmbito escolar em geral, e no ensino de História em particular, no momento em que assuntos desta natureza são abordados quando se trata da História da civilização romana por exemplo.

Outrossim, visando preencher um vazio explicativo sobre as questões nas quais Jesus se relacionou enquanto ser social, alguns estudiosos situados temporalmente à partir da segunda metade do século XX, iniciam uma mudança substancial naquilo que ficou conhecido como a “*Segunda Busca pelo Jesus Histórico*”, um movimento que partiu de um ramo da teologia que não se conformava com um certo desprezo histórico da fé cristã exercido sobretudo por Rudolf Bultmann em suas análises de cunho essencialmente espirituais sobre Jesus.

Com efeito, esta renovação pela reconstrução de Jesus parte de Ernst Kasemann (1906–1998), professor de teologia alemão, que em uma conferência denominada “O problema do Jesus Histórico”, lançou bases importantes para reflexão sobre a figura de Jesus; a mais importante talvez tenha sido a de incorporar nas análises teológicas os dados oriundos da História, a fim de que se evitasse qualquer tipo de discrepância discursiva e ações que legitimassem radicalismos contra a humanidade.

O objetivo de Kasemann não se resumia em biografar Jesus como os eruditos fizeram anteriormente sob a influência do iluminismo, ou de harmonizar os textos em

uma sequência teológica coerente, seu propósito pautava-se em defender as análises históricas da vida de Jesus dentro da teologia, o que demonstrava um esforço salutar em ampliar as discussões dentro deste campo. Kasemann identificara essa necessidade devido à herança de uma visão teológica equivocada que fora anteriormente construída no período nazista na Alemanha; a de que os judeus teriam sido os responsáveis pela execução de Jesus, o que legitimaria no aspecto religioso a “solução final” levada a cabo por Adolf Hitler.

Dado o contexto que possibilitara a elaboração desta proposição teológica por parte da liderança nazista, iniciaram-se as bases de construção de uma metodologia que permitisse estudar Jesus com a colaboração de diversas áreas, como: Arqueologia, História, Filosofia e Antropologia. No entanto, essa proposta inteiramente nova, remeteu-se somente em focar nos aspectos da pregação de Jesus, buscando verificar a autenticidade, ou não, dos ditos do nazareno.

Dentre os aspectos Históricos marcados pela iniciativa de Kasemann e elaborados por outros autores que seguiram esta mesma linha, aparecem obras cujo objetivo é mostrar aspectos irrefutáveis da vida de Jesus, como por exemplo, na obra de Gunther Bornkamm de 1956, onde Jesus passa a ser lido dentro do judaísmo e, portanto, visto como um judeu, que falava aramaico, pai de carpinteiro e batizado por João Batista. Todos esses aspectos, porém, retirados de uma leitura sintetizada realizada em cima dos Evangelhos de Marcos, Mateus e Lucas.

Ademais, via-se o denominado “Reino de Deus” como uma dimensão prática para o mundo do tempo de Jesus, fato que respaldava essa premissa, eram as leituras que colocavam Jesus se relacionando com os segmentos marginalizados da sociedade judaica daquele período. Outro ponto de destaque recaía nas parábolas, onde através desta, Jesus fora visto como um indivíduo portador de grande autoridade frente aos intérpretes da lei mosaica e, pelo fato do mesmo ter constituído um discipulado – o que lhe denotava prestígio junto aos demais membros da sociedade –, bem como as histórias de milagres atribuídas a si.

Dessa forma, os traços característicos da pesquisa sobre Jesus no período que se segue a iniciativa de Kasemann, ficam estabelecidos da seguinte forma, como explicado:

As pesquisas tenderam a enfatizar o ensino de Jesus sobre as suas ações. O ceticismo em relação à historicidade dos milagres e aos eventos sobrenaturais permaneceu como um legado do Iluminismo.

Jesus passou a ser lido no interior do judaísmo palestino do século I. Do ponto de vista escatológico, houve uma forte tendência em ler os seus ditos sobre a vinda do Reino de Deus em termos simbólicos. Buscou-se analisar um aspecto específico, ao invés de se estabelecer uma grande hipótese que pudesse tudo explicar. Com isso, jogava-se por terra a possibilidade de se traçar uma biografia de Jesus (CHEVITARESE; FUNARI, 2011. P.53)

Portanto, embora Kasemann tenha se esforçado por introduzir um método transdisciplinar nas análises da vida de Jesus, que pudessem corrigir ou impedir os equívocos discursivos baseados em leituras filtradas, esse propósito ainda sofria limitações de cunho temporal e de predileções arbitrárias de cada autor que se lançava ao estudo sobre Jesus. Ademais, naquilo que se convencionou denominar na historiografia de a *Segunda Busca Pelo Jesus Histórico*, não fora constituída uma “escola” ou “corrente” de pensamento sobre o tema a ser estudado.

No entanto, nas últimas décadas do século XX, as pesquisas sobre Jesus passaram a ter um novo e grande vigor. Um momento onde diversos pesquisadores se utilizarão de conhecimentos mais seguros para formular questões sobre os aspectos da vida do nazareno, através de diversos métodos, sobretudo, o transdisciplinar. Essa fase – ainda em vigência - é conhecida como *A Terceira Busca Pelo Jesus Histórico*.

O marco temporal que inaugura uma nova fase de olhar Jesus se inicia no ano de 1985 com pesquisadores predominantemente norte-americanos. Através do chamado *Seminário de Jesus*, pretendia-se analisá-lo de maneira histórica, explorando não apenas os seus ditos, mas também, as ações tomadas por Jesus na sociedade palestina.⁵

⁵Segundo Chevitarese; Funari (2011), a historiografia sobre Jesus costuma dividir a Terceira Busca pelo Jesus Histórico em três fases distintas; a primeira foi caracterizada pela análise dos ditos de Jesus – ou aqueles atribuídos ao mesmo – presente em documentos até o ano 300 d.C, tanto no Novo Testamento (especificamente nos Evangelhos de Marcos, Mateus e Lucas), quanto nos Evangelhos apócrifos (Evangelho de Tomé), e demais escritos de autores cristãos. A intenção do grupo de pesquisadores era a de confirmar ou não se os ditos possuíam autenticidade histórica. As conclusões sobre os mesmos eram obtidas através de um processo de votação usando sistemas de cores que indicavam as possibilidades dos ditos serem autênticos: Vermelho (para ditos com grande chance de serem autenticamente de Jesus), Rosa (para ditos que tinham certa possibilidade de serem incertos), Cinza (representando palavras que possuíam certo grau de serem inautênticos) e por fim, a cor Preta (indicando pouquíssimas chances das palavras terem sido proferidas por Jesus). A segunda fase se caracterizou em estabelecer proposições sobre a vida de Jesus, elaborando pontos com base na leitura do Novo Testamento que trouxessem um nível de certeza sobre sua vida, tais como: seu nascimento ter ocorrido em Belém da Judéia, pertencente à linhagem real de Davi, e de ter sido crucificado. No entanto, tais informações que se assentam estritamente na leitura dos evangelhos, não devem ser tomadas como verdades absolutas, uma vez que essas mesmas informações passarão pelo crivo teórico-metodológico na terceira fase deste seminário, onde novas proposições serão realizadas.

No entanto, longe de desmerecer as etapas anteriores da pesquisa sobre Jesus, identifico na terceira fase desta “busca” o período de maior proeminência nos estudos da pessoa humana de Jesus, bem como do seu contexto sócio-político. Esse estágio – ainda em voga – tem alcançado expressivos resultados com essa proposta.

No entanto, diferentemente de empregar uma busca - que por sua vez pressupõe resultados conclusivos, que se mostram somente à espera daqueles que procuram achar – a proposta inaugurada por John Dominic Crossan procura *reconstruir* Jesus os ambientes do cristianismo primitivo⁶. Essa reconstrução, dada a complexidade de tal objeto, não poderia ser possível apenas com métodos de um campo do saber. O aspecto metodológico é, por sinal, uma das grandes bandeiras que marcam a historiografia da reconstrução de Jesus.

Sua ênfase recai na utilização de toda a documentação literária que apresenta as variadas tradições de Jesus acompanhadas do critério denominado de múltipla atestação, que consiste na verificação das ações e palavras de Jesus confirmados em mais de uma fonte independente, isto é; dois ou mais autores, que não possuem nenhuma relação, mas que falam sobre a mesma pessoa em tempos e lugares distintos. Aliado a isso, impõe-se a análise do mundo social e político de Jesus, utilizando a História, a Arqueologia reconstruindo os espaços por onde as atividades de Jesus foram difundidas, bem como o aproveitamento de artefatos da época, que, dizem muito a respeito do nazareno e sua época. A Antropologia Cultural se desenvolve nas pesquisas com o intuito de analisar as relações sociais presentes na sociedade judaica e Greco-romana, como por exemplo, as relações de patronagem e a questão dos movimentos de resistência dos camponeses, a fim de se conhecer melhor a sociedade Greco-romana, e especificamente a região da Palestina judaica na qual Jesus viveu.

Portanto, é na denominada *Terceira Busca Pelo Jesus Histórico*, que os processos metodológicos propriamente ditos irão figurar como maior efetividade e segurança entre os pesquisadores. A adoção da transdisciplinaridade, com a utilização de diversos campos do saber mostra uma expansão dos espaços de pesquisa e, por conseguinte, a perda do monopólio dos estudos eminentemente teológicos sobre a figura de Jesus.

⁶ No ano de 1991, Crossan publica *O Jesus Histórico*, inaugurando efetivamente os estudos que marcam a terceira fase da “busca” de Jesus. Além dele, podemos citar também *O Nascimento do Cristianismo e Quem matou Jesus?* Ambos possibilitam ao leitor um maior conhecimento de como as ações e ditos de Jesus se relacionaram com o mundo do seu tempo, dando, portanto, uma nova perspectiva a estes estudos.

Como dito no início, a importância de se estudar e revisitar os estudos sobre a pessoa de Jesus é importante neste trabalho, na medida em que direta ou indiretamente, este personagem é abordado nos livros didáticos como pertencente ao cristianismo em si. Ademais, cabe aqui, explicitar um pouco do contexto de vida de Jesus, tomando em consideração as pesquisas desenvolvidas por estudiosos adeptos da *Terceira Busca pelo Jesus Histórico*.

1.3 Contexto Sócio-Político da Palestina Judaica e a Atuação de Jesus

Para entendermos o contexto da vida de Jesus é necessário nos reportarmos ao período de dominação romana na Palestina judaica. Segundo Horsley e Hanson (2007, p. 43): “Depois da conquista da Palestina por Pompeu em 63 a.C, os territórios judeus estiveram continuamente sob o controle romano”.

Entretantes, é preciso ressaltar, que, o território palestino esteve ocupado continuamente desde o século VII a.C, pelos impérios Assírio, Persa, Babilônico, Gregos e por fim, os Romanos, gozando apenas de breves períodos de relativa autonomia sobre seu território.

Roma adotava uma estratégia que lhe permitia governar as nações indiretamente através de uma elite dirigente local. No caso específico, esta elite respondia pelo conjunto sacerdotal centrado no Templo de Jerusalém.

Este perfil de governo representava uma séria ameaça a existência da população camponesa – que representava a maioria dos habitantes -, haja vista, a pesada tributação que incidia sobre seu trabalho. Além de destinarem o tributo para a elite sacerdotal e de serem obrigados a entregar $\frac{1}{4}$ da colheita a cada dois anos, os programas administrativos implantados pelo governo imperial romano no tempo de Jesus acarretavam num crescente empobrecimento da população, que por sua vez, recorria a empréstimos não menos onerosos, que, por conseguinte, empurravam-no em grande quantidade a uma condição de subsistência e marginalidade, fazendo florescer inclusive o surgimento de movimentos messiânicos populares que almejavam a libertação política do povo judeu ante a exploração sofrida pelos romanos⁷.

⁷De acordo com Horsley-Hanson (2007) e Chevitarese e Cornelli (2007), Jesus foi um dos agentes entre vários outros líderes de movimentos messiânicos na região Palestina. A ocasião política e econômica favorecia o surgimento de tais movimentos. A questão religiosa certamente vinha acompanhada das aspirações político-econômicas das quais os agentes messiânicos lutavam para libertar a população oprimida. Porém, a procedência do título “Messias” é comumente associada a crença em um guerreiro

Sobre tais aspectos sócio-políticos vivenciados pelos camponeses, a historiografia encontra eco nos textos bíblicos:

[..] Testemunha disso é, por exemplo, a massa de doentes que procuram Jesus nos evangelhos sinóticos, dando a impressão de uma sociedade à beira do colapso. Os relatos dos evangelhos, especialmente as parábolas, estão cheios de personagens endividadas (Mt 18:23-26) e de sem-terras que viram lavradores assalariados e até diaristas (Mt 20:1-6); além disto, também é mencionado um patrão que mora longe e deixa tudo para o caseiro (Mt 21:33), o desespero dos pobres que acabam assaltando (Mt 21:34-39) ou explorando os outros (Mt 18; 27-30, 24:48-50), a insegurança nas estradas por causa dos assaltos (Lc 16:1-7), luxo que é uma verdadeira ofensa para os pobres (Lc 16:19-21), gritando na frente de Deus (CHEVITARESE; CORNELLI, 2007, p. 54-55).

Portanto, é nesse contexto dominado pelo empobrecimento e injustiça que Jesus, um judeu pobre, camponês e analfabeto⁸, instaura ainda na metade do I século um movimento contra-imperial, baseado no tripé: Justiça, Paz e Comensalidade. Dessa forma, um projeto de Reino de Deus⁹ que dialogava com os setores mais esquecidos e explorados pela administração imperial, e que por se opor ao ordenamento jurídico, político e econômico romano – aglutinado, sobretudo na política da “Pax Romana” -, liderando um projeto messiânico, acabou sendo executado com a pena capital: crucifixão.

A oposição entre os Reinos do Deus judaico com o Reino de Roma é melhor compreendida quando colocados num mesmo plano de atuação, como explicado: “[...]”

oriundo da casa real de Davi, que submeteria as forças opressoras ao seu poderio. Contudo esta é mais intimamente ligada às esperanças de grupos letrados que construíam estas imagens. As camadas mais simples da população como os camponeses, produziam figuras e movimentos mais concretos que buscavam ativamente a sua libertação.

⁸Crossan (2004:274), baseado em dados estatísticos e no conhecimento que a metodologia transdisciplinar o confere – especialmente com a Antropologia Cultural e a Arqueologia -, afirma que Jesus por ser camponês, era analfabeto, devido ao baixo nível de alfabetização entre os camponeses (que constituíam cerca de 90% da população de judeus). Sendo assim, o mesmo enfatiza que “Jesus era analfabeto até que o contrário seja comprovado”.

⁹ Entendemos “Reino de Deus” como um termo de forte cunho não apenas religioso, mas também político, que funcionara como um elemento de oposição dos judeus aos projetos imperialistas adotados por sucessivos governos étnicos. No entanto, queremos apontar que este termo não pressupõe um espaço territorial e uma identidade étnica como condicionantes de sua impetração. Antes disso, ele quer denotar uma nova forma de distribuição econômica, um novo tipo de organização humana e uma nova ordem social para o mundo, pautados em atributos como justiça, paz e igualdade. (CROSSAN; BORG, 2007). É a partir da oposição ao “Reino de Roma” e seus projetos distintos encontrados no âmbito de suas particularidades, que entenderemos melhor o contexto das situações sócio-políticas que ocorreram na Palestina judaica no I século e que levam Jesus a estabelecer uma oposição ideológica junto ao Império de Roma.

tanto o Reino de Roma quanto o Reino de Deus, foram anunciados como o quinto e culminante reino da terra, mais ou menos em meados do II século antes da era cristã” (CROSSAN; BORG, 2007, p.153). Essa informação torna socialmente explosiva a relação entre judeus e romanos no ambiente palestino, assim como também coloca grupos cristãos do I século na mesma situação.

Patérculo, um general e administrador imperial romano citando já no ano 30 d.C em sua obra “*Compêndio de história romana*” o escritor Aemilius Sura, afirma ser Roma, o quinto grande império após a existência do império Assírio, Medas, Persas e Macedônios. Patérculo ressalta que os deuses “[...] exaltaram este grande império de Roma ao ponto mais alto já alcançado na Terra”, transformando-o no “império do mundo”. (AEMILIUS SURAS, 1906 apud CROSSAN; BORG, 2007, p. 75)

Logo, um império que tinha na legitimidade concedida pelos deuses a autoridade para governar qualquer parte do mundo. No entanto, Roma como império só pode ser entendido mediante o contexto turbulento existente nos períodos finais da República, onde vinte anos de guerras civis fragmentavam o poder político e a coesão social nas fronteiras do império.

Somente após a batalha de Actium¹⁰ em 31 a.C que Roma experimentará a monarquia imperial como forma de governo, através de Otávio, denominado “Augustus”, ou seja; aquele que deveria ser cultuado.

Otávio era então o grande responsável por ter levado a paz de volta a Roma, e por isso merecia e deveria ser cultuado por seus súditos, sendo considerado também “*Filus divus*”, ou “Filho de deus”. Em outras palavras, o imperador tinha “salvado” o mundo daquele caos interno ocasionado por disputas pelo controle do Estado romano, sendo por isso, o “redentor” deste mundo.

Honrarias como estas eram concedidas somente após a morte de indivíduos que tivessem prestado grandes serviços ao mundo, porém, a deificação de Otávio fora concedida ainda em vida, o que também nos mostra quão importante era para os romanos o desejo de alcançar a paz. Além dos títulos honoríficos, Otávio, agora imperador de Roma foi homenageado com diversos monumentos que reforçavam o seu

¹⁰Cabo Actium, situado no Noroeste da Grécia, foi o lugar onde Otávio (posteriormente chamado de Augustus) derrotou o general Marco Antônio se tornando assim, o único governante da vasta República imperial. Este episódio pôs fim a uma longínqua guerra civil ocasionada pelas disputas em torno do controle do Estado romano e elevou Otávio a condição de imperador.

poder, e junto a isso, a teologia imperial que era propagandeada nos mesmos, servia como um excelente meio de manter coeso o império, como o próprio narra em sua biografia:

Quando voltei da Espanha e da Gália durante o consulado de Tibério Nero e de Públio Quintílio [13 a.C.] depois de ter arranjado nossos negócios com êxito nessas províncias, o senado resolveu consagrar um altar à Paz augustana próximo ao Campus Martius em honra de meu retorno, e ordenou que os magistrados, os sacerdotes e as virgens vestais realizem ai um sacrifício anual.. Por meio de novas leis aprovadas sob minha proposta, trouxe comigo diversas práticas exemplares de nossos antepassados, para uso, que estavam desaparecendo em nossos dias, e, de diversas maneiras, eu mesmo as transmiti para serem imitadas na posteridade (Atos do divino Augusto apud CROSSAN; REED, 2008, p.91):

Contudo, a sobrevivência de um império - assim como hoje - não se sustenta apenas com o seu poderio militar, e com Roma não foi diferente. Para expandir e controlar vastas extensões de territórios, Roma integrou ao poder militar, o imperialismo econômico, político e ideológico. Ambos funcionam como uma estrutura coesa pela qual o império deveria manter a unidade e o bem estar dos seus cidadãos.

Toda essa engenharia imperial de manutenção do poder era consolidado na política denominada de *Pax Romana*.

Seria natural que dado o contexto conturbado antes da constituição do império, que os romanos agora vissem Roma como o quinto e derradeiro império destinado ao governo mundial, como já antes citado.

A vitória em Actium tinha colocado em ordem as forças do universo através do favor dos deuses, porém, essa paz tinha uma característica marcante que posteriormente os primeiros cristãos irão se opor ideologicamente; era uma Paz garantida através da Vitória em conquistas bélicas. Esta por sua vez era mantida de forma extremamente rígida nos territórios conquistados, com escravidão, cooptação através das elites dirigentes, além da pena de morte para aqueles que ousavam turbar a ordem imperial. É extremamente importante compreender o projeto de paz defendido por Roma, porque ele é presumido no projeto oposto que irá surgir com Jesus e posteriormente também com Paulo e seus seguidores. Haveria, portanto para Jesus e para o movimento que de alguma forma se origina a partir de sua pregação, alguma outra forma de obter a Paz senão pela vitória?

Os judeus e posteriormente os cristãos, diferiam do modo como o mundo era governado até então. Esses grupos reforçavam em suas vidas comunitárias a crença de um reino escatológico que sob a direção do Deus judaico promoveria uma verdadeira transformação na Terra. Acreditavam tais grupos que este reino - à exemplo do Reino de Roma – seria o quinto e portanto, o último governo a ser instituído sobre a Terra.

Diferente do que é comumente aceito nos dias hodiernos, a escatologia não se refere à destruição do mundo em si, e sim, na destruição de elementos responsáveis pela desordem na Terra, como a violência, o mal, a injustiça e o próprio imperialismo – o mal com todos os seus atributos encarnado nesta forma de governo.

O “éskhata” (últimas coisas) refere-se, portanto, ao modo como o mundo seria se este fosse governado pelo Deus dos judeus.

O regime imperialista nos territórios palestinos, incluindo a região da Galiléia, representou ao longo do tempo um grande sacrilégio cultural e pesada exploração econômica sobre os judeus que procuravam oferecer resistência sobre as políticas de sucessivos impérios que governaram a região. Antes mesmo da ocupação do monarca Greco-sírio Antíoco IV Epífanes em 160 a.C na Galiléia, os judeus já exerciam a crença escatológica da vinda de um messias que iria salvá-los da injustiça imperial. Este monarca por sua vez, lançou mão de perseguição ao povo judeu, pois via em sua crença monoteísta, uma forma de oposição real ao seu governo. O livro de I Macabeus retrata de forma contundente a bem-sucedida resistência militar às práticas culturais impostas por Antíoco Epífanes aos judeus.

No entanto, alguns judeus entendiam que o problema não se remetia apenas na forma de relacionamento entre povos distintos, e sim, na forma direta entre Deus e o império. A esse respeito, encontramos no livro de Daniel como o Deus judaico exerce juízo sobre os reinados terrenos:

Um rio de fogo corria, irrompendo diante dele. Mil milhares o serviam e miríades de miríades o assistiam. O tribunal tomou assento e os livros foram abertos. Eu continuava olhando, então, por causa do ruído das palavras arrogantes que proferia aquele chifre, quando vi que a fera estava morta e seu cadáver destruído e entregue ao abrasamento do fogo. Das outras feras também foi retirado o poder, mas elas receberam um prolongamento de vida, até uma data e um tempo determinados (DANIEL: 7:10-12)

O retrato escatológico narrado em Daniel¹¹ nos mostra a condenação realizada por Deus do imperialismo como forma de governo. A utilização da metáfora “feras” recorrentes no texto explicita um dos quatro reinados – o Macedônico - suprimidos pelo quinto e culminante reino a ser exercido na Terra.

Este último império exerce fundamental diferença tanto na forma como é metaforicamente apresentado, quanto ao seu conteúdo programático.

Segundo a narrativa em Daniel, podemos notar que o governante deste império não se assemelhava mais a um animal e sim possuía formas humanas: “*Quando notei sobre as nuvens do céu, um como o Filho do Homem*” (Dn 7, 11). Em Daniel, o reinado vindouro se tratava não de feras desumanas e sim um reinado que possuía um ser humano como governante, no qual “[...] *lhe foi outorgado o poder, a honra e o reino, e todos os povos, nações e línguas o serviriam [...]*” (Dn 7, 14). Ademais, reforçando a crença judaica sobre o Reino de Deus ser o quinto e último reinado instituído sobre a Terra, a narrativa de Daniel ainda aponta: “[...] *e seu reino jamais será destruído*”.

Ambos os reinos de Roma e de Deus possuíam origens divinas e pelos relatos que nos chegaram, afirmavam aquilo que eram: eternos e universais. Ambos se apresentavam como modelos divinos de governo a ser implantado na Terra visando o bem-estar humano. Contudo, os mesmos possuíam características extremamente conflitantes quanto aos meios em se estabelecer a Paz; enquanto um se firmava na violência, o seu oposto defendia a paz suprimida da violência lograda através da justiça, igualdade e da comensalidade.

Contudo, será no plano das idéias que Jesus e seus seguidores se lançarão contra o imperialismo romano, diferindo estrategicamente de outros grupos judeus que em duas ocasiões intentaram militarmente revoltas contra a dominação na Palestina.¹²

¹¹Situado no 1º Testamento, a narrativa de Daniel segundo Crossan e Borg (2007) se refere a eventos de natureza fictícia. Estes autores ainda ressaltam a existência de um consenso historiográfico que sustenta a teoria de que esse personagem sequer tenha existido. Já Chevitarese e Cornelli (2007) apontam para o problema de que este material possui diversas imprecisões históricas referentes ao império Babilônico e Persa, o que tornam vagas as possibilidades de apontar sua veracidade. No entanto, no que pese estas observações, o que nos interessa neste material é a maneira como a crença escatológica no Reino de Deus exerce forte poder sobre os judeus, até então subjugados por sucessivos impérios.

¹²De 66 a 70 d.C os habitantes da Judéia se lançaram militarmente contra os romanos nessa região, assim como nos anos de 132 a 135 d.C sob a liderança de Simão Bar Kokhba, os judeus se irromperam em revolta contra a tentativa do imperador Adriano de revitalizar o helenismo em Jerusalém, onde pretendia-se inclusive a construção de um santuário em homenagem a Júpiter Capitolino sobre o monte do Templo.

Tendo na ideologia, uma clara oposição ao ordenamento romano, bem como a condenação das estruturas sociais que levaram a injustiça na Terra, as ações e palavras de Jesus, levarão os Reinos de Deus e o Reino de Roma a uma condição de rivalidade.

Dado essas breves observações sobre o contexto de Jesus, bem como de sua pessoa, convêm ainda ponderar sobre as diversas leituras realizadas sobre esta importante figura da História. É do nosso conhecimento que as ações e palavras contidas nos Evangelhos do Novo Testamento, têm provocado distintas interpretações em tempos e espaços diferentes, servindo a ideologias pouco afeitas ao que de fato o homem da aldeia de Nazaré propagou. Isso se torna um problema de natureza Histórica na medida em que as condições humanas são reduzidas á um aspecto de um grupo que detêm majoritariamente a interpretação sobre Jesus, ao mesmo tempo em que, esta se interpenetra com demais esferas presentes na sociedade como a política e economia e os espaços escolares.

Da mesma forma e articulado com a problemática Histórica, tem-se o problema ético das afirmações no mundo atual sobre Jesus e o Cristianismo, bem como o problema das literaturas teológicas; problemas nos quais passo a tratar no próximo tópico.

1.4 A Necessidade em Estudar o Jesus Histórico nos Dias Atuais

A razão Histórica é certamente uma pelas quais os estudos críticos da vida de Jesus e de suas memórias elaboradas pelos seus seguidores se fazem necessárias. É interessante perceber como em diversos tempos e lugares a figura de Jesus foi sendo apropriada e reapropriada para satisfazer ambições de grupos específicos que tomaram parte de uma leitura – muitas vezes filtrada – para legitimar seus interesses políticos, religiosos e econômicos.

Sem memória, as identidades não possuiriam dimensões de filiação (CATROGA, 2014). Assim sendo, cabe nos perguntar e problematizar, quando e como a construção de uma ou mais narrativas, possibilitam/possibilitaram a grupos ou indivíduos estar em uma posição de pertencimento com memórias que historicamente não coadunam com a identidade e valores construídos por esses grupos ao longo de suas existências.

É o caso, por exemplo, da constatação realizada por estudiosos norte-americanos e alemães na metade do século XX, que pontuaram em comentários críticos sobre as obras produzidas por pesquisadores situados na *Segunda Busca Pelo Jesus*

Histórico, a existência de um conjunto de forças sociais e ideológicas que influenciaram a percepção sobre Jesus.¹³ Neste ponto, a crítica é perfeitamente válida, basta apenas lembrar que esta fase da “Busca” fora muito influenciada pelo movimento Iluminista.

Não obstante, os mesmos identificaram que muito antes do Iluminismo, Jesus já vinha sendo – equivocadamente - utilizado como sendo proponente do ideário burguês na Europa entre os séculos XI e XII. Como é ressaltado:

“A partir desses momentos iniciais, ‘a teologia da vida de Jesus desenvolveu-se a seguir em estreita interação com a evolução socioeconômica e ideológica da burguesia européia, como um de seus motores e também como sua consciência”. A formação de burgueses conscienciosos e responsáveis exigia um ideal capaz de inspirar e orientar indivíduos que representassem e moldassem a nova visão social. A teologia da vida de Jesus em expansão proporcionaria esse estímulo germinal. (CROSSAN, 2004, p.63).

Com efeito, Jesus se apresenta em diferentes versões, condicionadas pelo tempo e espaço de seus construtores. A leitura construída para dar margem ao crescimento burguês no período medieval mostrava um Jesus – que foi um camponês - descolado dos problemas sociais de seu tempo, para ser alocado junto a um segmento que obtinha boa parte de seus direitos e privilégios em cima da exploração do trabalho camponês, e que priorizavam entre outros, a acumulação e a prática da usura; práticas condenáveis pelo Jesus da História.

Alem deste exemplo, a pesquisa sobre Jesus foi associada com o contexto socioeconômico e político em países como Estados Unidos e Alemanha nos períodos posteriores ao fim do *New Deal* e da segunda guerra mundial, respectivamente. Os defensores desta ideia sustentavam que a restauração da classe burguesa nestes países fora um fator que corroborou para o desenvolvimento da *Segunda Busca Pelo Jesus Histórico*, a fim de que os seus resultados proporcionassem uma ética legitimadora dessa classe.

Assim sendo, dada às situações, convém problematizar que, uma vez as memórias tendo a função de filiar indivíduos ou grupos em identidades, cabe ressaltar

¹³ Refiro-me ao historiador norte-americano Dieter Georgi e ao teólogo alemão Helmut Koester. É de Georgi a formulação de que a pesquisa histórica sobre Jesus esteve associada a restauração burguesa nos EUA, tendo como resultado, um grande número de pesquisadores desta nacionalidade interessados na figura de Jesus. Além disso, Koester aceitando e ampliando a tese de Georgi, interpreta as implicações da pesquisa dentro do seu contexto alemão, através da rejeição tácita da utilização de termos empregados na pesquisa sobre Jesus, que remetessem a possíveis associações ao nazismo, como por exemplo, do termo *movimento*, uma vez que os nazistas entendiam suas atividades através desta nomenclatura (CROSSAN, 2004, p.65).

que as identidades construídas por essas memórias, exigem uma postura coerente às expectativas e deveres do grupo ou do indivíduo com a memória criada. Nesse ínterim, reside toda a problemática e também a razão Histórica de se revisitar a pesquisa sobre Jesus e também sobre os primeiros anos de cristianismo, a fim de que sejam corrigidos os equívocos históricos, constituídos por visões que necessariamente não se relacionam com o passado de Jesus.

Alem desses exemplos, que mostram as associações problemáticas relacionadas ao personagem Jesus - e implícita, ou, explicitamente ao cristianismo -, convém apontar que essas associações continuam sendo realizadas de forma arbitrária, em diferentes espaços além dos citados, referente não apenas a consciência de uma classe dominante, mas também servindo a ideologias políticas e a indústria cultural gospel cada vez mais crescente.

Consoante à razão Histórica, acreditamos que pesquisar sobre Jesus e o Cristianismo antigo atende também à uma função ética, sobretudo, quando pensamos essas questões no nível do ensino de História.

Partindo do pressuposto que toda pesquisa dialoga com o presente, como o historiador(a) procede quanto às afirmações transcendentais existentes no material neotestamentário e nos livros didáticos? Tal questão denota importância, uma vez que, em muitos livros adotados pelas escolas e distribuídos pelo governo federal, não existe de forma clara a mediação entre o texto canônico e o ensino da disciplina de História, muitas vezes abrindo margem para uma interpretação histórica pautado na leitura teológica nestes materiais. Nesses casos, o resultado pode acabar acarretando em uma mistura conflituosa entre crença e atividade profissional do historiador(a) que lida com este tema em sala de aula.

Exemplos dessa natureza podem ser citados, como os relatos da natureza divina de Jesus, sua concepção virginal, assim como sua ressurreição. Como trabalhar esses temas em sala de aula sem perder a ética da disciplina? Crossan pontua sobre este aspecto: “A aceitação ou rejeição da doutrina será grandemente influenciada pelos pressupostos filosóficos e teológicos de cada um, assim como pelo valor que se dá aos ensinamentos da igreja (2004, p.66). Isso implica dizer que, devido a forte tradição cristã no mundo ocidental, é bastante plausível que o profissional – cristão ou não – acabe por estabelecer ou reforçar uma narrativa que consolide a visão teológica sobre

tais temas. No entanto, é preciso estabelecer uma separação quanto aos pressupostos de fé e os científicos dentro da pesquisa sobre este tema, como explicado:

O que o historiador ou exegeta não deve esperar da pesquisa histórica é que ela decida quais são realmente as questões filosóficas (por exemplo, se de fato existem milagres) ou teológicas (por exemplo, se Deus agiu mesmo num “milagre” em particular, despertando, assim a fé das pessoas). Essas questões, apesar de importantes, simplesmente estão além do âmbito da história propriamente dita (MEIER, 1993 apud CROSSAN, 2004, p.66).

Logo, o que se pretende é problematizar narrativas que fornecem identidade a indivíduos ou grupos, mas que há muito se fazem presentes não apenas no âmbito eclesiástico. Dizer que Jesus ressuscitou e que é filho de Deus, está além da refutação histórica, posto que são questões de foro íntimo, de fé, e por isso, resguardadas nas concepções pessoais de cada um. A problemática surge quando isso é colocado como uma dado natural no interior de um material escolar sem ser contextualizado, ou abordado como um evento exclusivo em nível de argumentação, sem a devida problematização que se exige do historiador(a).

A questão da divinização de um ser humano é algo bastante tangente no mundo antigo. A compreensão desse aspecto só pode ser realizada através do exame dos processos que levavam os humanos a serem identificados como deuses, como por exemplo, a relação sexual entre um ser divino e humano. Alguns condicionantes para tais relações podem ser elencados, como; a virgindade, a esterilidade, longevidade, adoção ou exaltação. Ambos os fatores, podem ser encontrados nas tradições pagãs, como também nas tradições judaicas.

Nesse íterim, é importante frisar o duplo aspecto que envolve a maneira como se narra essas histórias. Refiro-me a teologia que se preocupa em responder como um deus se torna homem, e a História, que por sua vez, inverte o eixo argumentativo e se interessa em responder como é possível um homem se tornar Deus.

Levando em consideração a ênfase que recai na narração divina de Jesus, presente tanto no material neotestamentário, quanto nos livros didáticos, trago a título de exemplificação e comparação dois relatos sobre a divinização humana. A primeira e talvez a mais conhecida, é a de Jesus, já a segunda se relaciona com o primeiro imperador romano, Otávio Augusto:

No sexto mês, o anjo Gabriel foi enviado por Deus a uma cidade da Galiléia chamada Nazaré, a uma virgem desposada com um varão chamado José, da casa de Davi; e o nome da virgem era Maria.

Entrando onde ela estava, disse-lhe: “Alegra-te, cheia de graça, o Senhor está contigo!” Ela ficou intrigada com essa palavra e pôs-se a pensar qual seria o significado da saudação. O anjo, porém, acrescentou: “Não temas Maria! Encontraste graça junto de deus. Eis que conceberás no teu seio e darás à luz um filho, e tu o chamarás com o nome de Jesus. Ele será grande, será chamado filho do Altíssimo, e o senhor Deus lhe dará o trono de Davi, seu pai; ele reinará na casa de Jacó para sempre, e o seu reinado não terá fim”. Maria, porém, disse ao anjo: “Como é que vai ser isso, se eu não conheço homem algum?” O anjo lhe respondeu: “O Espírito Santo virá sobre ti e o poder do Altíssimo vai te cobrir com a sua sombra; por isso o santo que nascer será chamado Filho de Deus” (Lc 1, 26-35).

O relato acima registrado no Evangelho de Lucas narra a concepção de Jesus através da relação entre um ser divino e humano. Em nossas concepções racionais de mundo, tendemos a olhar o passado distante com o olhar de descrédito, ridicularizando a inteligibilidade de nossos ancestrais. No cristianismo, porém, esta narrativa tende a ser tratada de forma literal, e razões não faltam para que isso aconteça; a construção de anos de um discurso exclusivista pelos apologistas cristãos engessou por vezes, os demais modos de olhar para o contexto do mundo greco-romano no qual Jesus viveu.

Antes de detalhar os demais aspectos, observemos como se deu a concepção divina daquele que viria a ser o futuro Imperador Romano, Otaviano:

Quando Ácia veio no meio da noite para o serviço solene de Apolo, sua liteira foi colocada no templo e ela caiu no sono, enquanto as outras matronas também dormiam. De repente, uma serpente deslizou até ela e logo depois foram embora. Quando acordou, ela se purificou, como depois dos abraços do marido, e imediatamente apareceu-lhe no corpo certa marca em cores igual a uma serpente da qual ela não conseguiu se livrar; por isso, logo ela deixou de ir aos banhos públicos. No décimo mês depois disso, Augusto nasceu e foi, assim, considerado filho de Apolo (SUETÔNIO, II, apud CROSSAN, 2004, p. 67).

Em vista dos dois relatos, extremamente próximos, como se deve proceder ao historiador quando se depara com tais proximidades? Aceitar uma, devido a presença de um discurso religioso ainda presente e bastante influente nos dias hodiernos e, negar outro por ser antigo demais e inconcebível para a mente moderna pós-iluminista, parece não ser a melhor postura a ser adotada. Trata-se, portanto de um dilema ético que a História pode, em conjunto com demais disciplinas se for o caso, oferecer alternativas de entendimento pleno.

Entrementes, analisando mais profundamente os modelos de divinização na antiguidade, perceberemos um duplo aspecto da natureza deste entendimento dos nossos

ancestrais. A tradição greco-romana enfatizava que a criança gerada em um ato como fora narrado anteriormente, seria divina apenas com a relação sexual entre uma mulher mortal e um Deus, no caso Apolo e Átia. Este modelo, originalmente não era concebido na tradição judaica, onde era enfatizado outros elementos para que uma criança nascesse com o status divino, como por exemplo, a esterilidade da mulher ou a idade avançada de ambos.¹⁴

No entanto, a mudança do modelo que narra a concepção de Jesus no Evangelho de Lucas é basicamente ambientada na tradição romana – relação entre um Deus e uma mortal - com uma única diferença e adição, dada pelo fato desta narrativa evocar a virgindade como elemento constituinte do status do nascimento divino de Jesus. O que se pretendia ao adicionar esse novo elemento ao modelo conceptivo era a exaltação da concepção divina de Jesus acima de todas as demais.

A antiguidade apresentou inúmeros casos de humanos que foram considerados divinos. Além de Otaviano e Jesus, podemos citar também, Rômulo (um dos fundadores da cidade de Roma), o herói grego Hércules, Júlio César e Alexandre, o grande. Todos estes apenas diferiam na forma como foram considerados divinos.¹⁵

No entanto, nossa razão pode se perguntar: essas concepções eram de fato reais? Tais pessoas de fato consideravam-se Deuses, com poderes sobrenaturais? As pessoas na antiguidade tomavam essas afirmações como literais ou metafóricas?

Ressaltando o que anteriormente abordei de forma breve, uma das heranças que o pensamento iluminista legou do período moderno até os dias hodiernos, é o olhar racional; certamente isso é necessário para qualquer tipo de análise científica, porém, ao visitar civilizações antigas, não é incomum encontrar olhares e argumentos que demonstrem desdém por seus sistemas de pensamento. Com efeito, é da modernidade a ênfase em separar o que é mágico daquilo tido como racional, de classificar, hierarquizar ou dicotomizar eventos ou fenômenos entre algo avançado em oposição a aquilo tido como atrasado. Todavia, mesmo na antiguidade encontramos opiniões de

¹⁴ Esses modelos podem ser visualizados com as narrativas sobre a concepção de Isaac, filho de Abraão e Sara no livro de Gênesis (17-18), e a do profeta Samuel na primeira parte do livro homônimo (1-2), através de sua mãe Ana e seu pai Elcana.

¹⁵ A concepção divina de um ser humano, também poderia ser realizada através da votação entre autoridades de determinadas cidades, como fora no caso de Júlio César. A esse processo, dá-se o nome de Deificação. Outro modo residia na aclamação, quando o desaparecimento da pessoa ocorria por causas misteriosas, sobrenaturais, como no caso de Rômulo, que fora elevado aos céus depois de ter sido envolvido numa forte neblina. Dada a situação, o mesmo fora considerado Deus e filho de um Deus, sendo direcionado a ele, orações e pedidos de proteção à cidade de Roma.

escritores que ao lidar com estas situações emitiram seus juízos valorativos, como no caso de Tito Lívio ao falar das concepções divinas de Alexandre, o grande, e de Cipião; o mesmo afirmava que tais eram “igualmente vazias e absurdas” (CROSSAN; BORG, 2007, p. 153).

Outra opinião bastante cara que responde as questões levantadas, pode ser encontrada no relato do escritor Plutarco no século II d.C, quando o mesmo biografava a vida do segundo rei de Roma. Numa, que viveu no século VII a.C, e que teria tido relações sexuais com uma deusa de nome Egéria, algo que por sua vez, teria sido responsável pela notabilidade de Numa. A opinião de Plutarco sobre esta crença é explicada abaixo:

Há certa razão em supor que uma divindade (...) se disponha a conviver com homens de superlativa bondade, e que não lhe desagrade nem lhe desperte desdém a companhia de um homem sábio e santo. Mas que um deus imortal extraia prazer carnal de um corpo mortal e de sua beleza, isso, com certeza, é difícil de acreditar (PLUTARCO, Séc II d.C *apud* CROSSAN; BORG, 2007).

Como podemos perceber a aceitação da divinização de um ser humano na antiguidade não gozava de unanimidade. É bem verdade, que mesmo que fossem, não poderíamos admitir com a nossa maneira de pensar que se tratavam de invenções ou mentiras, e isso, é um dos pontos essenciais no ensino de História; abordar as sociedades com respeito à toda a sua riqueza cultural própria de seu tempo.

Nesse ínterim, uma das principais características da antiguidade correspondia a não separação do mundo material e imaterial. Não havia uma demarcação de fronteiras entre céu e terra, o que explica com certo grau de razoabilidade a presença de deuses e deusas interagindo – até mesmo física e sexualmente - com mortais. Essas relações se configuravam como um dado cultural do mundo antigo, e tanto os pagãos, quanto os judeus eram conscientes de que visões e aparições faziam parte das suas experiências religiosas. O Cristianismo, por exemplo, não foge ao dado; a ressurreição e aparição de Jesus, como relatada nos evangelhos e em outros documentos do Novo Testamento, mostram que essa realidade era bastante latente para os seus seguidores.

Assim, especificado o contexto da divinização no mundo antigo, a postura que melhor concerne a prática da diversidade é aquela que aborda de forma igualitária ambas as culturas religiosas da antiguidade. Dessa forma, concordamos com a opinião que se segue:

Embora Jesus possa ser o único Filho de Deus e operador de milagres que as pessoas conheçam hoje, havia certa quantidade de pessoas como ele no mundo antigo. Não devemos pensar em Jesus como “único”, se pelo termo quisermos dizer que era o único “assim” – ou seja, um humano muito acima e muito diferente do resto de nós, meros mortais, um homem em certo sentido também divino (EHRMAN, 2014, p.29).

Portanto, entendo que as duas razões aqui especificadas – Histórica e Ética – são primordiais e necessárias para pensarmos as questões referentes às problemáticas presentes sobre o Jesus Histórico e, por conseguinte, ao Cristianismo antigo nos livros didáticos. Da mesma forma, acredito que as mesmas dialogam sobremaneira com uma proposta de ensinar a diversidade cultural e o respeito no âmbito do que é recomendado pelos órgãos dirigentes da educação brasileira.

Entretanto, depois de percorrermos um breve traçado sobre a pesquisa sobre a figura de Jesus, convém também, especificar o que entendemos por cristianismo nos primeiros séculos, posto que, identifico certa confusão e até mesmo desconhecimento presente nos livros didáticos sobre esta matriz religiosa em seu período antigo.

1.5 Cristianismos: A Pluralidade de Um Movimento Religioso

A crença religiosa cristã nasce como um entendimento por parte de alguns seguidores de Jesus, de que o mesmo era o Cristo, ou seja; o messias, enviado por Deus para redimir a humanidade de toda maldade aqui praticada. O contexto do seu nascimento compreende o período em que a região da palestina judaica esteve fortemente dominada pelo Império Romano, ou seja, a partir do ano 63 a.C.

Não obstante, temporalmente, o surgimento desta crença dá-se pouco tempo após a morte de Jesus, ocorrida por volta do ano 30 d.C, quando alguns de seus seguidores intentam em dar prosseguimento ao movimento de resistência á internacionalização comercial rural, política e militar - fortemente embasada pela crença na ressurreição de Jesus e na percepção de promover o denominado Reino de Deus - capitaneado por Roma na região Palestina; movimento este, que fora liderado de forma pacífica pelo camponês Jesus.

Logo, podemos colocar o nascimento do cristianismo entre os anos 30 e 40 d.C como uma continuação do projeto de reino que Jesus visava implantar na terra. Porém, devido à pluralidade de percepções entre seus primeiros seguidores, tal projeto,

ancorado na igualdade, paz e justiça, veio a assumir distintas percepções que acabaram por se distanciar do projeto original de Jesus.

No entanto, convém ressaltar que durante a vida de Jesus, nem ele, nem seus seguidores eram entendidos como cristãos, sequer se identificavam como tal. Como já dito anteriormente, Jesus foi um judeu, inserido dentro de sua realidade judaica, e que não precisou sair do judaísmo para promover uma nova religião, como muitos acreditam. Além disso, consoante Horsley (2004, p.15), entendemos o cristianismo não como uma religião autônoma separada do judaísmo antes da metade do I século. É mais plausível dizer que os “cristãos” de então faziam parte de mais um ramo da matriz judaica, tratando-se de um “judaísmo cristão”, assim como existiam os judeus fariseus, saduceus, essênios e zelotas.

Com as atividades missionárias de Paulo a partir da década de 50 do I século, aos poucos os seguidores de Jesus irão se configurar como um grupo distinto do judaísmo no plano prático e ideológico. “A crença na ressurreição de Jesus e o ritual batismal como um rito de iniciação, foram fundamentais para marcar as diferenças entre ‘judeus’ e ‘cristãos’”¹⁶ (SANTOS, 2011, p.30). Ademais, a não observância da Torá por parte dos cristãos e a rejeição a prática da circuncisão pregada por Paulo permitiram uma rápida expansão do movimento já no I século.

As cartas de Paulo narram aspectos de um cristianismo que se expandiu da região da palestina, para a região da Europa e Ásia menor, além de retratar a alteração geográfica para os ambientes urbanos do império, diferindo da gênese do movimento, que nasceu em um ambiente rural nas aldeias e vilas da Palestina, tendo entre seus seguidores pessoas de baixa instrução.

Além disso, o material produzido por Paulo nos fornecem um panorama das primeiras comunidades cristãs no I século e suas relações com as esferas políticas, sociais e culturais vigentes no mundo romano. Os primeiros escritos denominados de “cristãos” são atribuídos a Paulo, totalizando um total de treze cartas presentes no Novo

¹⁶ A separação do cristianismo com a sua matriz judaica não implicou necessariamente na uniformidade do movimento. Pelo contrário, se intensificaram disputas entre as comunidades cristãs e seus líderes, deixando claro que os problemas não se pautavam somente no relacionamento com a matriz judaica, mas também, com uma aproximação ou não de um modelo sócio-cultural do Estado Romano como, por exemplo, o sistema de Patronato.

Testamento. Porém, as análises do material paulino nos mostram que nem todos os escritos presentes na Bíblia são de autoria do mesmo¹⁷.

Nesse ínterim, as produções documentais sobre os primeiros anos do movimento cristão nos trazem um problema bastante peculiar; após a crucificação de Jesus – ocorrido por volta do ano 30 d.C – nenhum dos seus seguidores produziu qualquer material que relatasse a vida de seu mestre de forma imediata. Isso requer dizer que, dos primeiros vinte anos da nova crença, não temos nenhum material capaz de nos dizer como aqueles que deram crédito a Jesus e que passaram a visualizá-lo como messias, se organizaram e se relacionaram interna e externamente.

Iniciar, portanto, o estudo das comunidades cristãs pelas cartas de Paulo pode ser tentador pela esplendorosa produção do mesmo, mas também podem representar um equívoco, pois o mesmo possuía uma leitura de cristianismo que não contemplava o Jesus Histórico, ou seja; Paulo não se interessava pelo contexto social e político que levou Jesus à cruz, o seu interesse era pelo Jesus *como* Cristo, ou seja, o “ungido” de Deus, *salvador e redentor da humanidade*. Sua experiência religiosa parte então do Jesus ressuscitado, e isso nos diz muito sobre os primeiros anos dos cristianismos.

A distribuição dos documentos que compõem o Novo Testamento induz o leitor ao equívoco, uma vez que estão dispostos numa cronologia teológica e não histórica, que visa uniformizar o material neotestamentário a partir de uma narrativa coerente com os pressupostos de fé elaborados pela ortodoxia cristã, qual seja; nascimento, vida, morte, ressurreição e retorno de Jesus a terra para salvar aqueles que deram crédito a sua mensagem. Por conta dessa organização, a leitura sobre os primeiros anos desse movimento nasce sob o filtro da teologia, que previamente estabeleceu a maneira entendida como correta de ler esses textos. Se fosse seguida a cronologia exata, a distribuição correta ficaria do seguinte modo:

¹⁷Temos no Novo Testamento bíblico três relatos sobre Paulo. O Paulo por ele mesmo, das cartas autênticas - 1º e 2º aos Coríntios, Romanos, Gálatas, Filipenses, 1º Tessalonicenses e Filemon -, o Paulo do relato de Lucas em Atos dos apóstolos, e ainda, o Paulo das cartas deuteropaulinas - Efésios, Colossenses, 1º e 2º á Timóteo, Tito, 2º Tessalonicenses. (CROSSAN, 2008)

Quadro 2: Cronologia literária dos textos neotestamentários

LIVRO	AUTOR	ANO APROXIMADO DE PRODUÇÃO
1º aos Tessalonicenses	Paulo	50 d.C
Gálatas	Paulo	50 d.C
Filemon	Paulo	52-54 d.C
Filipenses	Paulo	52-54 d.C
1º aos Coríntios	Paulo	53-54 d.C
2º aos Coríntios	Paulo	55 d.C
Romanos	Paulo	55-56 d.C
Tiago	Autoria Desconhecida	62-64 d.C
2º aos Tessalonicenses	Autoria Desconhecida	64-65 d.C
Marcos	Autoria Desconhecida	65 – 70 d.C
Ep. aos Hebreus	Autoria Desconhecida	70-75 d.C
Colossenses	Autoria Desconhecida	70-80 d.C
Mateus	Autoria Desconhecida	80 – 85 d.C
Lucas	Autoria Desconhecida	80 – 85 d.C
Atos	Lucas	80-90 d.C
Efésios	Autoria Desconhecida	85-95 d.C
Judas	Judas, irmão de Tiago	85-95 d.C
João	Homônimo	90-95 d.C
Apocalipse	João	90-100 d.C
1º Ep. de Pedro	Autoria Desconhecida	101-120 d.C
2º Ep. de Pedro	Simão Pedro	101-120 d.C
1º Ep. de João	Atribuída a João	101-120 d.C
2º e 3º de João	Autoria Desconhecida	101-120 d.C
1º e 2º a Timóteo	Autoria Desconhecida	120-160 d.C
Tito	Autoria Desconhecida	120-160 d.C

Fonte: Bíblia de Jerusalém. Paulus, 2002, Elaboração Própria.

No entanto, os escritos mais próximos após a crucifixão de Jesus datam por volta de 65 a 70 d.C (Ev. de Marcos). Os Evangelhos de Mateus e Lucas possuem datação aproximada aos anos de 80 a 85 d.C, e por fim, o Evangelho de João data em

torno de 90-95 d.C. Percebemos, portanto, que da execução de Jesus até a produção dos primeiros escritos, passaram-se cerca de trinta a sessenta anos, algo que torna bastante complexo o entendimento sobre o início dos cristianismos, uma vez que não foram os seguidores de Jesus a escreverem os primeiros relatos sobre o mesmo.

É quase consenso na historiografia que estuda o tema, que os Evangelhos presentes no Novo Testamento não foram escritos pelas pessoas que dão nome a eles. É bem provável que esses documentos foram produzidos anonimamente na língua grega - portanto diferente da língua dos seguidores de Jesus, que falavam o aramaico, assim como ele - por pessoas cultas de uma geração posterior de cristãos, que obviamente não conheceram Jesus, apenas o Cristo da fé. A atribuição da autoria dos Evangelhos de Mateus, Marcos, Lucas e João, denota a autoridade que os mesmos possuíam nas comunidades ao qual pertenciam. Destes, Mateus e João foram seguidores diretos de Jesus, já a referência a Marcos e Lucas dizem respeito ao auxiliar de missão de Pedro, e um dos companheiros de viagem de Paulo, respectivamente.

O grande espaço entre a morte de Jesus e o início da produção dos Evangelhos, coloca a memória como elemento central nos processos de constituições das identidades nas primeiras comunidades. Além disso, corrobora o fator da baixa instrução educacional presente entre os primeiros seguidores de Jesus, transparecendo um fato bastante típico da realidade social precária na região da Palestina; a fraca penetração da cultura escrita (AMARO, 2011, p.18)

Uma vez evidenciada o baixo índice de letramento nas sociedades camponesas da região da Palestina judaica, insere-se nesse contexto, a grande proeminência da oralidade entre os indivíduos dessa região. Após a morte de Jesus, toda a vivência e aprendizado que seus seguidores analfabetos tiveram com o mesmo era reportado às demais pessoas através da fala. No entanto, muitos não viam a necessidade de transcrever os ditos e ações *de e sobre* Jesus para a forma escrita, devido a crença existente em alguns círculos cristãos de que o mesmo retornaria (*parusia*) para levar os seus fiéis ao céu, ou seja; uma parte significativa dos seguidores de Jesus acreditavam que o fim do mundo era iminente e não viam a necessidade de escrever para as gerações vindouras, que obviamente, dentro dessa crença vivenciada pelos mesmos, não poderia vir a existir.¹⁸

¹⁸ Essa questão é defendida por Raymond E. Brown (2004), que alega que os primeiros seguidores de Jesus acreditavam em um reino escatológico. Mesmo se não fossem analfabetos, não seria necessário

Outrossim, corrobora com este ponto de vista, a análise de Charles Moule, onde o mesmo defende que a existência da oralidade no seio da sociedade judaica diminuía consideravelmente a necessidade da literatura escrita como meio de propaganda. Para o mesmo, antes de a literatura escrita ser preponderante, o *kerigma* (proclamação de Jesus ressuscitado) era eminentemente oral (AMARO, 2011, p. 20).

Devido a situação social que identificava os primeiros seguidores de Jesus como analfabetos – pelo fato de que o movimento de Jesus ter incidido em ambiente rural –, alguns estudiosos asseveram que teria sido pouco provável que os seus seguidores fossem letrados. Dado este ponto, concordamos com a defesa de Amaro (2011:27) em que “a transição de Jesus de Nazaré para o cristianismo mais primitivo esteve sob a responsabilidade de camponeses e pescadores iletrados”.

Por cristianismo mais primitivo, entendemos os anos situados entre as décadas de 30 e 40 do I século, marcado por silêncios sobre a figura de Jesus. Como já ressaltai anteriormente, embora não houvesse documentos abundantes sobre Jesus nessas primeiras décadas, o conhecimento sobre o nazareno e as recepções que cada indivíduo e comunidade irão fazer do mesmo não se torna impossibilitada, isso se deve a consistência do método transdisciplinar inaugurado por John D. Crossan, que reúne a Antropologia, História, Arqueologia e Literatura¹⁹.

Segundo a historiografia que estuda o tema, o Evangelho de Marcos (65 d.C) e uma coleção hipotética dos ditos de Jesus denominada de fonte *Q*²⁰, são considerados os escritos mais antigos produzidos pelos cristãos. O conjunto das tradições *de* e *sobre* Jesus que antes existiam apenas por via oral, são extraídas desses documentos.

Debalde a discussão sobre a oralidade/letramento, encontramos em Chevitaese (2011), um posicionamento ora distinto quanto às posições que marcam os debates sobre as primeiras percepções dos seguidores de Jesus quanto ao seu passado.

portanto, o trabalho de escrever aquilo que a memória guardava como sendo os feitos e ensinamentos de Jesus. Paulo, embora tenha sido o primeiro a escrever sobre Jesus *como* Cristo (à partir de 50 d.C), também acreditava que o fim do mundo era iminente, porém, este possuía um alto grau de instrução, sabendo a língua grega (botar as referências culturais de Paulo).

¹⁹ Embora não seja o único método existente para se estudar Jesus e o Cristianismo antigo, esse é, porém, o mais utilizado pelos pesquisadores localizados na chamada *Terceira Busca pelo Jesus Histórico* inaugurado a partir da década de 1980

²⁰ Denominada assim por estudiosos alemães; *Quelle* (fonte). Segundo Chevitaese (2012: 20), esta fonte se caracteriza por ser “uma coleção de ditos de Jesus, preservados primeiro de forma oral e depois passados por escrito e que teria servido para os redatores dos Evangelhos de Mateus e Lucas”.

Para ele, a cultura iletrada da sociedade judaica não fora o desencadeador da polissemia sobre o que disse, e o que, não disse Jesus, e sim, de que a mesma se deu pela base cultural dos indivíduos e comunidades em torno das idéias e propostas de Jesus.

Seguindo a linha desenvolvida por Crossan (2004), o mesmo rejeita a chamada tradição apostólica, uma corrente historiográfica que aceita quase que naturalmente a existência da oralidade nos primeiros anos que se seguiram a morte de Jesus e, que teria sido transmitida de geração em geração, começando pelos próprios discípulos de Jesus. Em suas palavras ele explica que:

Essa tendência historiográfica não percebe, ou simplesmente não quer perceber, o fato de o material neotestamentário apresentar uma entre muitas posições que existiram no seio das primeiras comunidades cristãs sobre quem seria Jesus de Nazaré (CHEVITARESE, 2011, p. 20-21).

Não obstante, o mesmo coloca a ênfase na memória como um fio condutor para pensar a formação das comunidades cristãs ainda no I século.

Entretantes, quando se evoca a memória como um elemento social constituinte de uma ou mais coletividades, não podemos prescindir de problematizá-la ainda que breve. Sobre a mesma, é importante considerar os seguintes aspectos:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1993, p.9).

As memórias estão sujeitas a conjunturas favoráveis e desfavoráveis que, se relacionam com a base cultural dos indivíduos e seu presente vivido. Isso, em se tratando das memórias iniciais dos primeiros anos de cristianismo, se tornam essenciais na linha desenvolvida por Crossan (2004) e Chevitarese (2011) em suas análises sobre os elementos constitutivos que pesam sobre a formação de uma visão sobre o passado de Jesus, qual seja; sua vida, morte e ressurreição.

Concorrem nesse aspecto inicial as interferências ocorridas no tempo e no espaço para os indivíduos sobre determinado fato, como por exemplo, o passar dos anos e a elaboração de novas memórias sobre as demais já existentes. Isso dialoga com o ambiente cultural, onde indivíduos a partir desses elementos e de outros, se apropriam e ressignificam um passado para dar legitimidade ou sentido a uma determinada realidade social. Assim sendo, a afirmação de Nora (1993, p. 9) de que “a memória não se

acomoda a detalhes que a confortam” figura como um bom pressuposto para se pensar o importante papel das variações culturais sobre o passado de Jesus existente nas primeiras comunidades cristãs, uma vez em que tais comunidades não se guiarão apenas por uma visão sobre Jesus. Tal fato corrobora em como diferentes processos e atores intervêm na formalização e solidificação de memórias, como trabalhado por Michel Pollak, em seu artigo denominado *Memória e Identidade Social* (1989).

São, portanto, as diversas memórias elaboradas no seio das comunidades cristãs na região da Palestina e, posteriormente com Paulo na região mediterrânea, que constituirão parte de um laboratório para pensarmos a pluralidade deste movimento, que lembremos, desde sua gênese aparece como um grande mosaico sobre sua principal liderança; Jesus, e, portanto, serão formadoras de identidades à partir das memórias elaboradas sobre o mesmo.

Uma vez que o texto bíblico do Novo Testamento serve como fonte - geralmente não problematizada nos livros didáticos - para o estudo do cristianismo na antiguidade, cabe-nos cumprir tal tarefa, que motiva este trabalho.

Ademais, analisando o material neotestamentário, podemos encontrar vozes dissonantes de indivíduos que, se não confirmam de fato, ao menos nos indicam que no interior e início deste movimento, outras memórias tramitavam entre os seguidores de Jesus sobre aspectos de sua vida. Com o passar dos anos, novos fenômenos serão recorrentes nesse segmento: “Comunidades pequenas, muitas vezes isoladas umas das outras, tendiam a se ver, cada uma delas no seu particular, como detentoras da verdadeira mensagem de Jesus” (CHEVITARESE, 2011, P.22).

Tal fato denota um dos pontos que serão problematizados no capítulo posterior nas análises dos livros didáticos; o entendimento de que o cristianismo possui uma mensagem universal. Essa premissa mostra-se falha, sobretudo, quando entendemos que a universalidade não deve prevalecer sobre as identidades.

Sendo assim, não apenas concordamos, mas também passamos a denominar as experiências religiosas dos primeiros seguidores de Jesus no plural, sendo mais coerente uma abordagem conceitual que promova a expansão das ações de tais seguidores, o que também nos possibilitará a compreensão dentro da proposta deste trabalho, de perceber a pluralidade deste movimento nos livros didáticos que serão analisados. Para isso, utilizaremos o conceito de *Cristianismos* do historiador André

Chevitarese, que usado no plural, explicita uma longa forma de ver o processo histórico de disseminação do movimento iniciado por Jesus. Conforme é ressaltado:

Por cristianismos, afirma-se que uma dada experiência religiosa é sempre plural, com a sua base formativa sendo ampla demais para caber em categorias como certo e errado, ortodoxo e heterodoxo. O reducionismo de uma experiência religiosa, seja ela qual for, costuma produzir um tipo de análise “histórica” bastante previsível, com seus resultados parciais e militantes. (CHEVITARESE, 2011, p. 9).

Esse aspecto mostra-se bastante assertivo, ainda mais quando tratado no âmbito do ensino de História, onde se pretende problematizar a utilização de termos historicamente pertencentes ao campo teológico nos livros didáticos, além, de procurar redistribuir o espaço para a inserção de novas e possíveis narrativas, indicando, quem sabe, um sentido para a vida dos vivos. (DE CERTEAU, 1975).

CAPÍTULO 02: A COMPLEXIDADE DO LIVRO DIDÁTICO: CARACTERIZAÇÕES, PROBLEMÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

2.1 Livro Didático e História Antiga: Um Problema Estrutural

Ao iniciar um trabalho que pretende discutir as representações sobre o cristianismo antigo (séc. I – IV) nos livros didáticos, queremos refletir não apenas sobre um determinado tipo de leitura da temática que tem sido apresentada nestes materiais direcionados ao público estudantil de ensino médio, como também, refletir ainda que breve sobre as problemáticas que acompanham o ensino de História Antiga nos livros didáticos.

A exemplo do que também ocorre com os conteúdos ligados ao ensino de História Medieval, a História Antiga tem sido uma das áreas mais marginalizadas no que se refere a preparação e inserção dos conteúdos, e também, uma das que mais carecem de maiores cuidados na sua elaboração junto aos livros escolares.

Não obstante, o histórico dessa área junto a estes materiais nem sempre gozou de um tratamento mais apurado que viesse preencher as lacunas e defasagens de conteúdos, que de outro modo, poderia possibilitar maior atração e conhecimento para a área junto a audiência escolar. A isso, somam-se diversos fatores, onde podemos destacar (infelizmente) a baixa procura de formandos em História nesta área de pesquisa, que redundam na escassez de profissionais aptos a mediar os conhecimentos e conceitos próprios da área na educação básica, sendo o livro didático em muitos casos, uma autoridade sobre os temas abordados para professores (as) que não possuem formação específica em História Antiga.

Debalde ser esta área um campo que não forma um grande número de profissionais a disposição das necessidades da educação básica e até mesmo superior, um fator que colabora para a permanência de conteúdos com certos níveis de defasagens conceituais é a condição destes em manterem certo distanciamento com as instâncias de saber acadêmicas (GONÇALVES, 2001.p.10) Além disso, outro elemento que contabiliza para tais permanências é explicitado abaixo pela mesma autora:

Segundo Sandra C. F. de Lima, afastados da produção do saber histórico, estes não buscam, muitas vezes, acompanhar os debates acerca da produção científica, por meio de leituras de caráter teórico; portanto, submetem-se acriticamente ao saber que é produzido pela academia e condensado nos livros didáticos (GONÇALVES, 2001, p.10).

Compreendemos, porém, que existem diversos empecilhos para que o (a) professor(a) da educação básica atenda as demandas de uma formação continuada que o gabarite cada vez mais em face aos desafios impostos pelo seu cotidiano profissional: remuneração injusta, dupla e as vezes tripla jornada de trabalho, correções de atividades e provas, entre outros fatores que acabam sabotando o crescimento profissional deste agente da educação.

Destarte essas considerações, mesmo que pontuemos o pouco alcance – embora sensivelmente crescente nos últimos anos - que a História Antiga e Medieval possui na formação superior, não se pode deixar de lado que isso representa uma questão maior que toca os departamentos das universidades brasileiras, que, por vezes chegam a reduzir a carga-horária de algumas disciplinas, sobretudo, a de Antiga para dar lugar a outras disciplinas que atendam a questões ditas “contemporâneas”, como se a antiguidade fosse incapaz de oferecer contribuições às indagações humanas.

Os conteúdos sobre antiguidade nos livros didáticos mesmo quando possuem a assinatura de profissionais conhecidos no meio acadêmico, ou quando estas obras fazem uso de uma bibliografia que respalde os conteúdos trabalhados, não representam per si, um ganho de qualidade no processo de ensino-aprendizagem ancorado no livro didático.

Muitas vezes, o renome de um profissional que desfruta de prestígio na academia não comporta o todo de sua obra didática, uma vez que o mesmo não conseguirá abordar todos os tempos da História com o mesmo afinco da área a qual pertence. Mesmo em coleções em que a escrita é conjunta e produzida por profissionais de renome, certos conteúdos como de antiguidade permanecem no lugar comum ou, no máximo com pequenas alterações, pode corroborar para isso, o fato destes acadêmicos geralmente pertencerem às áreas de História Moderna e Contemporânea. Do mesmo modo, o uso de bibliografias recheada de livros acadêmicos no fim de cada capítulo não representa que os conceitos trabalhados pelos autores dos mesmos foram inseridos nos materiais escolares, em alguns casos, apenas conferem uma pretensa legitimidade para os conteúdos. Quando o assunto se refere a cristianismo, sequer aparece no espaço bibliográfico uma obra de renome acadêmico.

Desse modo, é salutar que surjam no contexto apresentado, coleções que atendam às necessidades de um ensino em História Antiga que dialogue com as produções acadêmicas. No entanto, isso por si mesmo não basta, como é ressaltado por Favarsani (2001, p.16) “não adiantaria termos livros atualizadíssimos, de acordo com o

que há de mais avançado em termos de ensino de História, se não houver professores para usá-los”.

Ventura (2001, p.232) já apontava que a necessidade de pensar o ensino de História antiga nos livros didáticos representa “a oportunidade de revelar sérias e graves distorções que se encontram subjacentes à própria qualidade do ensino de História em nível escolar”.

Ademais, embora em outra ocasião deste trabalho já tenhamos nos reportado que uma das tarefas dos livros didáticos reside na sua capacidade (ou necessidade) de simplificação dos conteúdos para melhor se adequarem à cognição do alunado, não se admite que com essa prerrogativa pedagógica seja cometidas equívocos de ordem que comprometam o ensino de História em sua riqueza e complexidade.

Ventura e Gonçalves (2001, p.129) sublinham algumas tendências que podem ser encontradas nestes materiais quando os mesmos se referem aos conteúdos de História Antiga: “as simplificações detectáveis nos livros didáticos são de cinco tipos: a) simplificações processuais; b) simplificações teórico-conceituais; c) simplificações comparativas; d) simplificações valorativas e e) generalizações espaço-temporais”. Tais aspectos perceberemos especificamente quando nos remetermos às representações dos conteúdos sobre cristianismo antigo mais adiante.

Embora tenha sido comum encontrar erros e equívocos de maior discrepância com o saber produzido pela academia, nos últimos anos e em alguns casos, vem ocorrendo uma sensível diminuição das caracterizações negativas concernentes aos conteúdos de História Antiga nos livros didáticos. A escolha de profissionais próprios desta área como avaliadores do PNLD tem certamente contribuído para tal realização, contudo, é limitador pensar que apenas nesta vertente os problemas se solucionarão de forma completa. O papel que o (a) professor (a) de História pode oferecer neste ponto demanda de questões tangenciais a própria estrutura da educação brasileira, onde se espera por mais políticas estatais na capacitação e aperfeiçoamento dos mesmos, visando um ensino de qualidade. A contento, espera-se que os profissionais se expressem de forma não passiva junto ao livro, como é explicado:

No entanto, é imprescindível que o professor intervenha cada vez mais no processo de ensino/aprendizagem, não se deixando seduzir nem tampouco limitar pelo Livro Didático. A relação, claro, deve ser fundada no respeito, uma vez que o Livro Didático é uma obra que possui um ou mais autores cujas as ideias devem ser discutidas e não

simplesmente desprezadas (VENTURA; GONÇALVES, 2001, p. 138).

Partindo desse entendimento, propomos oferecer com este trabalho uma nova leitura para um aspecto particular que é abarcado dentro dos conteúdos de História antiga. Com isso pretendemos realizar um diálogo das leituras cada vez mais constituídas sobre o tema, que aparecem nestes materiais, com a bibliografia especializada no assunto. Posteriormente, buscaremos elaborar um material que possibilite aos educadores trabalhar de forma mais ampla e renovada o tema em toda a sua complexidade.

2.2 História Antiga Como Identidade Social

A História Antiga com seus conteúdos é certamente uma dessas tradições que se inserem nos livros didáticos, sendo uma memória social geradora de identidades coletivas. Uma das características que podemos apontar como fator de identificação dessa área nesses materiais, tem sido a percepção de que ela nos ocidentaliza com seus conteúdos, sobretudo, nas obras didáticas que recortam certas especificidades relacionadas ao ocidente, associando traços de identidades desta parte do mundo com o Brasil, excetuando outras variedades possíveis.

A antiguidade nesse sentido é um recorte arbitrário, geralmente característico por estudar as origens do Ocidente. Guarinello (2013:13) ressalta que “ao assumirmos que essa é a nossa História Antiga, fazemos um trabalho de memória, e como vimos, de produção de identidades”. Uma vez que sejam grandes as possibilidades de certo número de pessoas terem contato com a História Antiga apenas pelo livro didático, as memórias construídas por esses tornam-se em grande parte responsáveis pelas possíveis identificações que possam ocorrer pelo mesmo junto à cultura escolar.

Inicialmente, ou seja, quando o Estado brasileiro já no período republicano passa a adotar para si a tarefa de formulação dos currículos de História nos livros didáticos, o papel que a História Antiga vem a desempenhar nesses livros, foi o de procurar inculcar e construir modelos de condutas morais e patrióticas associado à figura de grandes homens, uma vez que se buscava a constituição da formação de uma identidade nacional.

Aliado a essa perspectiva eminentemente política, buscou-se junto a tradição cultural brasileira, fortalecer os elos com Ocidente através do ensino do cristianismo –

nascido no Império Romano -, relacionando-o com a tradição religiosa católica predominante do país, a fim de que, os conteúdos cívicos, políticos e morais obtivessem maior aceitação e apreensão junto à sociedade, como é afirmado:

Os manuais didáticos, até, pelo menos, meados do século XX, manteriam essas construções, parte importante das concepções educacionais, de formação cívica e moral dos jovens brasileiros desta época. Civismo e moral estabeleciam o laço entre política e religião, visível nos discursos políticos da época (FONSECA, 2001, p. 75).

Dentro desse modelo, podemos tomar como exemplo a associação problemática entre os personagens Tiradentes e Jesus realizado em alguns livros didáticos do século passado, conforme citado acima. O ensino das antiguidades procurava a partir do elo político-religioso eurocêntrico elaborar uma concepção de história que viesse a fornecer identidade nacional no ensino e para além dele.

Entretantes, entendemos que nos dias atuais essa premissa não se faz de forma primária, podendo secundariamente ocorrer tais elos, uma vez que não podemos desconsiderar o papel que o Estado através de políticas públicas como o PNLD e PCN vem desenvolvendo junto às coleções didáticas, com vias de estabelecer maiores possibilidades de contemplar a pluralidade cultural nesses materiais.

2.3 O Livro Didático Como Representação Social

Pensar sobre os conteúdos concernentes ao cristianismo antigo no espaço escolar é, antes de tudo, refletir sobre o livro didático, uma vez que, são eles os maiores instrumentos de seleção, guarda e transmissão de uma memória (CHERVEL, 1990). No entanto, não pretendemos com isso, traçar o histórico deste recurso didático no Brasil, mas, de pontuar questões tangentes ao ensino de História e a produção de conhecimento.

Entendo este material como sendo de suma importância na atuação profissional dos (as) educadores (as), dado o grande número de profissionais que se baseiam nas informações e conhecimentos contidos nos mesmos para ministrar suas aulas e, também, pela importância recebida de diversos setores da sociedade quanto a elaboração de conteúdos, propostas de ensino e configuração editorial presente nos livros didáticos. Sendo assim, concordamos com a premissa de que “o livro didático já é

um fato, e que não se trata de decidir se deve usá-lo ou não, mas de usá-lo bem” (MUNAKATA, 1997 apud RAGUSA, 2011).

Os livros didáticos trazem a tona diversos contextos de formação e negociação entre agentes, sendo isso uma das principais marcas concernentes à este produto. Dado o aspecto plural de sua elaboração, é quase impossível que uma mesma perspectiva seja considerada posta e imutável diante da ação dos demais agentes que também participam do processo de constituição dos livros. Logo, participam deste movimento as políticas públicas que orientam a composição e distribuição dos livros, o mercado editorial e os movimentos sociais, que através das suas reivindicações junto ao Estado conseguem a inserção de suas memórias e práticas cotidianas nestes materiais. Tais componentes fornecem feições distintas quanto ao saber que se pretende legitimar através do uso dos livros didáticos.

Inseridos dentro do que Dominic Julia denomina de *cultura escolar*, os livros didáticos também podem ser entendidos como mais uma prática educativa que visa salvaguardar conhecimentos, constituindo memórias sobre diferentes fatos, comunidades e aspectos de determinadas realidades contidas nesse material, como é afirmado:

um conjunto de normas a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente socialização). (JULIA, 2001 apud RAGUSA, 2012).

Alain Chopin ao traçar um panorama das principais características dos livros didáticos, explica que os mesmos aglutinam diversas demandas, que por sua vez, tem por objetivo cumprir determinadas funções, quais sejam:

Segundo Alain Chopin, os livros didáticos teriam quatro funções: a) Referencial, porque é organizado a partir de determinados programas de ensino. b) Função instrumental, uma vez que sua organização pressupõe métodos de aprendizagem c) Ideológica ou cultural, porque é um dos vetores essenciais da língua nacional, da cultura e de valores de classes dirigentes e, por isso, construtor de identidade d) Função documental, já que ele é portador de um conjunto de documentos, sejam textuais, sejam icônicos (CHOPIN, 2004 apud COSTA, 2013).

Essas caracterizações podem ser acompanhadas em maior ou menor grau também nas análises de Circe Bittencourt (1998), quando a mesma elenca os objetivos que os livros didáticos possuem e transmitem, sendo ele; (1) uma mercadoria, que

obedecendo às leis de mercado, devem atender às técnicas de fabricação e comercialização - realizados no momento de edição das obras -, (2) um depositário de conteúdos escolares, sendo um artífice das propostas curriculares oficiais, além de realizar a transposição do saber acadêmico para o escolar, (3) um instrumento de cunho pedagógico e, por fim, (4) um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.

Os livros didáticos embora importantes nos processos de ensino-aprendizagem, não possuem o intento de serem verdades absolutas sobre os conteúdos presentes, embora muitas vezes seja tomado dessa forma. Ademais, as narrativas que se constituem como didáticas se apresentam nos livros sendo fruto de representações existentes na cultura onde o livro está inserido, com discursos plurais e muitas vezes conflitantes com as perspectivas de quem recebe esses produtos.

Ralejo (2014, p. 64) aponta que “Como currículo, o livro didático constitui uma representação política como forma de conhecimento dependente das identidades sociais dos grupos que a produzem”. Todavia, entendemos o currículo como uma pauta que orienta o trabalho escolar, e como algo que é fruto de disputas e interesses por parte de diferentes grupos sociais.

O currículo que materializa as representações nos livros emerge de um campo onde as relações políticas, sociais, econômicas e culturais configuram o contexto daquilo que deverá ser ensinado. Igualmente, levando em consideração que os livros didáticos constituem-se como parte integrante do currículo inserido na cultura escolar, devemos ressaltar, que: “[o currículo] traz para a escola, elementos que existem no mundo e cria, na escola, sentidos para o mundo” (VEIGA-NETO, 1999 apud SILVA: GUIMARÃES, 2012). No entanto, como um lugar em que se produz cultura, o currículo seleciona e organiza o conhecimento a favor de alguns princípios e valores que legitimam determinados conteúdos e, por conseguinte, excluem dezenas de outros possíveis presentes na sociedade.

No entanto, os conflitos que ocasionalmente surgem com as representações contidas nestes materiais são fruto de identidades contrastantes, haja vista ser esse um campo político-cultural plural, gestado através de relações de poder, que, cabe ao Estado e aos profissionais que se utilizam dos livros produzirem mecanismos que combatam qualquer tipo de discriminação, silenciamentos e equívocos históricos.

O campo da História Cultural permite que analisemos os livros didáticos como representações. Isso implica processos de elaboração, reconstituição e negociação entre diferentes instâncias produtoras de sentido. Nesse ínterim, estamos tratando de formas por onde o passado é apresentando ao tempo presente em um determinado espaço onde práticas e discursos – muitas vezes conflitantes – constroem representações acerca do mundo em que vivemos, baseados no passado ou em expectativas futuras.

Alem disso, entendemos que a História Cultural, como campo de desenvolvimento da pesquisa nos fornece os elementos necessários para compreender a construção dos discursos históricos no interior dos livros didáticos, para assim, problematizá-los posteriormente, como é sublinhado:

É necessário ao pesquisador da história cultural estar atento ainda aos sentidos das apropriações dos discursos e das práticas sociais, afim de que possa compreender as intencionalidades por trás das representações e/ou apropriações visto que, “as representações que almejam ser universais, foram construídas e forjadas por determinados grupos, interesses e em certos momentos históricos, sendo dotadas de parcialidade e ambiguidades. As representações do social não são neutras e se impõem como autoridades, legitimando determinadas concepções” (PETERS, 2015, p. 97).

Ao utilizar o termo *Representação* – conceito trabalhado pelo historiador francês Roger Chartier – entende-se que o mesmo oferece duas possibilidades de sentido; pode exibir um objeto ausente, substituindo por uma imagem capaz de reconstituí-lo na memória, ou, exibir uma presença. Para o autor, “as representações são sempre determinadas pelos grupos que as forjam” (CHARTIER, p.17).

Tal aspecto levantado pelo autor supracitado é deveras importante quando pensamos na temática apresentada neste trabalho. Estudar as representações sobre o cristianismo antigo nos livros didáticos de História destinados ao ensino médio é convergir para uma literatura teológica amplamente disseminada na sociedade de forma geral, que por sua vez, é incorporada nesses materiais didáticos. Todavia, essa literatura teológica (Bíblia) não tem sido mediada de forma salutar numa perspectiva que atenda aos procedimentos metodológicos da disciplina de História nas salas de aula, o que percebemos são distintas narrativas sobre a temática – que variam de acordo com a editora que produz esse material – e que, via de regra, não comportam as produções que vem sendo realizadas na academia.

Entrementes, este conceito e os sentidos oferecidos por Chartier, ficam mais bem compreendidos quando colocado ao lado do conceito de *Apropriação*, onde o

mesmo a entende, como uma interpretação das representações. Tais conceitos são importantes para pensarmos as relações que são estabelecidas pelo livro didático, como por exemplo, as identidades postas em um mesmo lugar e, que são apropriadas por diferentes agentes, assim como os diversos agentes que ao participarem da elaboração deste produto cultural, inserem distintas percepções de mundo, como explica Ralejo:

Apesar do jogo de interesses em disputa por diferentes atores na busca por significação do conhecimento, tem que se levar em conta que este conhecimento receberá diferentes apropriações pelo público alvo dos livros didáticos, sendo recebidos e ressignificados, como defende Certeau, produzindo, afirmando e negando identidades: “A presença e a circulação de uma representação (...) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários” (RALEJO, 2014, p. 64).

Esse aspecto é importante para percebermos como a prática escolar decorre também do cotidiano experimentado pelo alunado que entra em contato com as diversas representações contidas nos livros, interagindo ou não com as mesmas e, oferecendo novas leituras sobre determinados temas ali presentes.

Esse aspecto nos remete a pensar a temática ampliando a metodologia à partir da história da leitura de Chartier. Visto as leituras serem importantes, haja vista os impactos que elas podem oferecer para a cultura escolar, Da Silva (2011, p.181) nos lembra que “Existem muitos fatores que influenciam determinadas leituras que, segundo Chartier (1990), seriam: a diversidade de suporte dos livros, o tipo de leitura, as interferências dos editores e as variações de tempo”.

Tais aspectos, sobretudo a diversidade destes materiais, bem como as interferências das editoras colocam-se como questões pontuais para pensarmos as múltiplas representações da temática trabalhada na literatura didática.

Desta feita, como resultado de múltiplas leituras, o livro didático muito embora seja considerado por alguns, como um instrumento de validação científica que confirma determinada informação, nem sempre será lido de forma passiva pelos alunos e professores, uma vez que a leitura é criativa e portadora de sentidos que dialogam com o universo simbólico do indivíduo que realiza a mesma. Tal entendimento explorado anteriormente por Michel de Certeau é reforçado nas seguintes palavras de Chartier:

Por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma “caça furtiva”, no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor

é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor, como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada (CHARTIER, 1990, apud DA SILVA, 2008, p. 180-81).

Embora essa ótica metodológica proporcione um exercício de cunho até mesmo subjetivo ao ler e perceber diversas representações sobre determinado aspecto apresentado nos livros didáticos, a fonte predominante concernente a temática de cristianismo nestes materiais, acaba sendo a mesma para diversas coleções, ou seja, oriundo da teologia cristã, logo, um saber não construído pelo saber histórico.

Em que pese esses aspectos, cabe apontar o papel que o Estado assume na elaboração dos livros didáticos. Sua atuação vai além da constituição dos currículos à serem ensinados nas escolas. Através de políticas públicas destinadas a instrumentalizar a educação foram formulados para o campo educacional diversas orientações e legislações para que a qualidade do ensino como um todo e, dos conteúdos didáticos em especial, atendam aos requisitos propostos pelo Estado para se alcançar índices satisfatórios na promoção de um desenvolvimento que leve qualidade aos agentes envolvidos nesta área.

2.4. Políticas Estatais Para a Educação: PNLEM e PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política pública que prioriza a distribuição e a qualidade dos livros didáticos utilizados por alunos e professores do país, ao mesmo tempo em que funciona como um instrumento de formação continuada para milhares de profissionais do ensino, com a introdução de critérios avaliativos que atendam às demandas metodológicas dos processos de ensino-aprendizagem direcionados a cada disciplina que abrange esta política.

Embora a distribuição de livros didáticos não fosse mais uma novidade, visto que já acontecia no âmbito de outros programas direcionados para essa função, a avaliação dos mesmos passa a acontecer a partir do ano de 2004 quando o governo federal cria o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM)²¹.

²¹Embora o PNLD represente hoje o maior programa de Estado nos processos de ensino-aprendizagem voltados ao livro didático, muito antes da criação e consolidação deste programa, o Estado brasileiro já legislava sobre o livro didático, através da criação de diversos órgãos e instituições, em diferentes períodos, como por exemplo, com a criação em 1929 do Instituto Nacional do Livro (INL), da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) em 1938, período em que o Estado Novo varguista pretendia introjetar uma educação moral e política que atendesse aos projetos nacionais coerentes com o momento da época. Em 1966 se dá a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) com o

O atendimento a esta modalidade específica do ensino atendia aos anseios de universalizar a distribuição dos livros. Ainda que num primeiro momento esta distribuição repousasse apenas nos componentes curriculares de Matemática e Português e, somente para as regiões Norte e Nordeste, gradativamente esta política pública foi ampliada para todas as regiões do país, atendendo também aos demais componentes curriculares, inclusive o de História²².

Apesar da sua pouca duração, esse programa inaugurou no plano estatal a demanda de atendimento a esta modalidade cada vez mais crescente. Em 2010, através do decreto 7.084/2010, o mesmo foi incorporado à um programa maior que atendia a toda educação básica, o PNLD.

Esse programa nascido em 1985 representa uma nova forma do Estado brasileiro se relacionar com o livro didático. Sua implementação, ainda que incipiente para atender à uma grande demanda escolar, representou certamente um grande passo rumo à ampliação de melhores condições de ensino, proposta essa, ancorada neste material pedagógico. Contudo, nem sempre os livros comprados e distribuídos às escolas representavam a qualidade prevista no programa, algo que somente passou a acontecer em 1996, quando passou a ser realizado avaliações sistemáticas e contínuas destes materiais visando corrigir as defasagens de conteúdos, erros conceituais, além de combater estereótipos e discriminações presente nos livros.

As avaliações pedagógicas passaram a ser realizadas por uma comissão formada por diversos profissionais das respectivas áreas de conhecimento dos livros didáticos sob a supervisão da Secretaria de Educação Básica (SEB), analisando diferentes títulos submetidos pelas editoras à partir de critérios estabelecidos em edital lançado pelo Ministério da Educação (MEC).

O resultado desta força-tarefa em analisar diferentes livros didáticos resulta ainda hoje no Guia de Livros Didáticos; uma espécie de material de apoio que orienta o profissional da educação na escolha dos livros que serão utilizados durante o ano letivo,

início da distribuição gratuita dos livros didáticos. Em 1976 é criada a Fundação Nacional do Material Escolar (Fenama), que utilizava os recursos captados do Fundo Nacional de Desenvolvimento a Educação (FNDE) e dos estados para distribuir o material didático, e por fim, 1985 quando se deu de fato a criação do PNLD em substituição ao PLIDEF (voltado para o ensino fundamental), passando este por várias remodelações até chegar ao formato atual.

²² Exceção-se nesse momento a distribuição dos livros concernentes aos componentes curriculares de Filosofia, Sociologia, Língua Estrangeira e Artes que vieram a ser distribuídos quando da incorporação do PNLEM pelo PNLD em 2010, sendo os livros dessas disciplinas distribuídos e avaliados pelo MEC a partir de 2012 e 2015 respectivamente. (BRASIL, PNLD 2015).

fazendo também, recomendações acerca de possíveis imprecisões concernentes a temas e abordagens que necessitam de metodologias mais elaboradas para o ensino de determinada faixa etária. Podemos entender o PNLD como uma grande peneira onde os livros não adequados às normas indicativas do Estado acabam sendo eliminados das possibilidades de chegarem ao seu público alvo (alunos e professores), bem como, mesmo com os critérios – que a cada avaliação tornam-se mais rígidos -, não excluem de todo modo, defasagens conteúdísticas presentes nestes materiais.

Essa preocupação do estado para com livros dessa modalidade se assenta cada vez mais devido a sua aplicabilidade pedagógica no cotidiano escolar, onde por muitas vezes, o livro acaba sendo utilizado como um instrumento de autoridade no ensino, sendo recorrente em muitos casos o retorno ao mesmo como um modo de validação de certas falas proferidas durante as ministrações das aulas. O que denota ainda ser ele, o principal recurso pedagógico utilizado em sala de aula. Tal aspecto é interessante para pensarmos a predominância do escrito sobre o dito nos espaços escolares e em determinadas ocasiões em que o processo de ensino-aprendizagem se constrói.

Importante ressaltar ainda, que o livro didático em algumas localidades, sobretudo as mais afastadas e carentes, figura como único meio de informação e conhecimento disponível em forma escrita para uma parcela da população que usufrui deste material, o que torna os critérios de avaliação implementados pelo PNLD mais salutares.

Embora se reconheça os livros dessa modalidade como um importante artefato que tem como uma de suas principais atribuições simplificar os conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico e, também, de inserir outras perspectivas sobre o conhecimento produzido nas sociedades, a fim de que o alunado compreenda as diversas percepções que são construídas sobre o mundo em sua diversidade através de uma linguagem que o aproxime desse mundo, tais características não devem legitimar os eventuais erros conceituais e as defasagens de conteúdo que conservam determinadas temáticas – como o cristianismo antigo - no lugar comum do conhecimento que se pretende trabalhar em sala de aula.

Ao sistematizar o conhecimento, os livros didáticos assumem outra importante tarefa na cultura escolar, que é em muitos casos a de desonerar o professor de maiores encargos na exposição e preparação de suas aulas, daí a importância maior do mesmo ser visualizado como um instrumento de formação continuada para os profissionais da

educação, desde que, com efeito, o livro utilizado seja de qualidade irrepreensível quanto às abordagens pedagógicas e conceituais.

Os processos de ensino-aprendizagem que *a priori* se desenvolvem no ambiente escolar e, também por meio dos livros escolares – especificamente os de História - devem ter o compromisso cada vez maior de trazer a utilização de conceitos históricos, como o de cultura, identidades, memória, tempo, entre outros, que promovam junto ao alunado os mecanismos necessários ao desenvolvimento da cidadania, esta última, uma das maiores diretrizes elaboradas pelo PNLD junto ao ensino escolar.

Debalde algumas implicações concernentes a este programa e ao livro didático em si, é importante se reportar ao fato de que a política do PNLD tem atraído de forma abrangente o interesse do capital na participação deste programa público - altamente rentável para as editoras - que veem na possibilidade de ter suas obras ou coleções compradas pelo governo federal uma grande parcela de seus lucros. Atualmente, diversas empresas do ramo educacional participam deste processo desde o lançamento do edital.

Outrossim, a década de 1990 inaugurou uma nova forma de relacionamento na política educacional no âmbito do PNLD, e por conseguinte, no mercado editorial de livros didáticos, uma vez que, as políticas neoliberais adotadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) propiciaram a inserção do capital estrangeiro no país, que resultou na compra e/ou fusão de empresas brasileiras que abocanhavam uma expressiva parcela do mercado editorial pelas empresas estrangeiras. Essa reconfiguração do mercado afetou o campo dos livros didáticos, com a proliferação de materiais didáticos numa gama bem maior da que anteriormente era percebido e que, doutro modo, passaram a exercer maior proeminência no mercado com múltiplos catálogos oferecidos.

Sobre este aspecto é importante realizar algumas considerações que em certa medida se relacionam com o tema deste trabalho; no âmbito do PNLD, a abertura do capital às empresas estrangeiras fabricantes de livros didáticos, juntamente com as empresas nacionais que já participavam dos editais deste programa, propiciaram uma diversidade de leituras sobre diferentes conteúdos dispostos nestes materiais. Desta feita, a escolha da obra ou da coleção por parte dos profissionais de ensino atendem às

afinidades de cunho pedagógico e de conteúdo dos quais o profissional pretende utilizar no decorrer do ano letivo.

Alem do Estado através de políticas públicas que orientam o ensino, tais como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), PCN's e a LDB, a existência de outras demandas também se fazem notar na elaboração dos livros didáticos, como é o caso de diversas áreas historiográficas que nos últimos anos vem crescendo exponencialmente, pressionando assim sua inserção nestes materiais.

Entrementes, a inovação de novas abordagens e de um revisionismo que vise eliminar as defasagens de conteúdo, nem sempre são bem vindas entre os professores, que no momento de escolha das obras didáticas, podem optar pela escolha de livros com textos e abordagens tradicionais, o que “facilitaria” o trabalho docente.

No entanto, para que isso aconteça é necessária uma ação articulada da parte do Estado através de políticas que fomentem o desenvolvimento de temas trabalhados em sala de aula, como por exemplo; o investimento em pesquisas eruditas no âmbito acadêmico, inserindo assim, novas abordagens e instrumentos necessários à uma prática cidadã no universo escolar e para além dele. Ainda que observemos um nítido avanço nas últimas décadas da pesquisa científica patrocinada pelo Estado, nem sempre as temáticas e resultados destas são incorporadas nos livros didáticos, como é ressaltado:

Muito pouco daquilo que é contemplado na historiografia chega a ser incorporado pelos livros didáticos, quando são, tem o sentido de ilustrar temas políticos e econômicos com cenas cotidianas (CAIMI, 1999 apud RALEJO, 2014).

Todavia, entendo que essa perspectiva inclusiva que é mister ser adotada pelo Estado nem sempre é possível, haja vista a complexidade que envolve a elaboração dos livros didáticos, onde não é incomum a figura do editor aparecer com maior preponderância sobre o/os próprio(s) autor(es). Esse aspecto corresponde decisivamente para possíveis equívocos e permanências sobre determinadas temáticas ensinadas em sala de aula.

Doravante à esta problemática, é salutar apontar um ponto deveras importante quanto a outro elemento central referente aos livros didáticos; a constituição de memórias dentro de um documento oficial do Estado. Da mesma maneira, o mesmo figura como um dos maiores produtores de memórias sociais. Conforme Guarinello (2013, p.9-10): “ele necessita dessa produção de memórias para sua própria

legitimidade, mas, sobretudo, para manter uma identidade nacional e cívica, para dar sentido a sua existência como parte da vida dos cidadãos e da própria ideia de nação”.

É na escola que ocorre a transmissão dessas memórias, que uma vez internalizadas nos livros didáticos promoverão pela reprodução do ensino ali representado, a consolidação de determinadas narrativas que, em maior ou menor grau, se identificarão com uma visão do Estado para junto da audiência escolar.

A exemplo dos monumentos históricos entendo o livro didático como um *lugar de memória*, famosa expressão cunhada pelo historiador francês Pierre Nora ao analisar as relações entre memória e História. Neles, podemos encontrar percepções de História distintas, conforme as épocas em que foram produzidas. No interior deste lugar, emergem diversas tradições e narrativas que, uma vez inseridas pelo reconhecimento do Estado, buscam se legitimar no espaço social da memória.

Esses materiais de ensino situam-se em nosso entendimento naquilo que Pierre Nora classifica como um lugar de memória material e funcional, ou seja; instâncias que se interpenetram e que dizem respeito às formas como serão utilizados dentro de um contexto social²³. Nesse sentido, os livros didáticos se encaixam na perspectiva conceitual do autor, onde “a função dos lugares de memória são: parar o tempo, bloquear o trabalho de esquecimento, fixar um estado de coisas e materializar o imaterial” (NORA, 1993, p.22).

Costa (2013, p.170) ressalta que “considerar o livro didático como um lugar de memória, e de uma memória única e uniformizadora, implica demonstrar de que forma efetivamente ele foi construído para que esse objetivo pudesse ser alcançado”. Sobre esse aspecto, apontamos para o fato de que, tendo a uniformização como tarefa inicial que, visava construir uma memória nacional que atendesse aos anseios da elite político-econômica brasileira no início da República, ao longo do tempo, a reivindicação de diferentes grupos sociais – antes marginalizados nas narrativas didáticas - promoveu a inserção de novas Histórias neste lugar de memórias, tais como as do movimento negro,

²³ Nora estipula que os lugares de memória configuram-se em três camadas (simbólico, material e funcional), onde os mesmos são condicionados por elementos externos como o processo simbólico que permite a ativação entre passado e presente, bem como a ritualização de uma memória, que garante a cristalização de uma lembrança e sua transmissão. Nesse ponto, os *manuals de aula* se encaixam perfeitamente na perspectiva aqui tratada, uma vez que os mesmos necessitam da operacionalização (ritual) de um agente para que uma determinada lembrança seja abordada.

LGBT, dos povos africanos e indígenas, estas duas últimas através de reconhecimento oficial do Estado por força de Lei²⁴.

A presença do Estado nos programas educacionais, definindo o que deve ou não ser ensinado, bem como a elaboração instrumental para o ensino de História estabeleceu uma mudança de postura se comparado às formas iniciais dos usos de materiais didáticos no ensino de História. Como explica Helena Ragusa:

Não havia no Brasil até a década de 1930 uma política voltada para o ensino de História e para o Livro Didático. Tendo isso em vista, a referência adotada para o ensino de história no Brasil pautou-se no modelo francês, estruturado a partir da tradução de compêndios franceses, quando não adotavam-se diretamente os manuais em língua francesa. Dessa forma, a história da civilização ocidental foi inculcada no ensino de história, relegando assim, a história da pátria (RAGUSA, 2012, p. 20)

Foi somente quando a produção de livros didáticos passa a acontecer no Brasil que ocorre a ruptura com o modelo francês, onde a elaboração dos conteúdos passou a atender ao contexto específico da política varguista. Essa mudança nos permite dizer, que, antes de uma política estatal voltada para o ensino de História com a elaboração de materiais didáticos, as características dos conteúdos que norteavam o processo de ensino eram marcadamente européias, com os traços culturais pautados pela visão de mundo do velho continente.

Igualmente, entendo que analisar a inserção de traços culturais europeus no currículo de História ensinado no Brasil é de suma importância, uma vez que estamos lidando com identidades que são construídas pelo Estado junto à uma determinada camada social desde os primeiros anos da vida escolar.

De forma mais específica, estudar como o traço cultural religioso pautado no cristianismo vem sendo representado nos livros didáticos de História em certo período, pode nos fornecer bons elementos que nos possibilitem um diálogo com a historiografia que estuda o tema e, que vem mostrando consideráveis avanços nas últimas duas décadas sobre esta temática. Dada a questão, concordamos com a seguinte assertiva:

No que se refere a finalidade religiosa, de acordo com Anne-Marie Chartier, embora não se creia no papel cristianizador das escolas, nos países que sofreram a colonização, como é o caso do Brasil, a dominação cultural exercida pelo ocidente, impondo seus modos de

²⁴ Trata-se das Leis nº 10.639/03, que inclui na LDB (Lei 9394/96) a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, e da Lei nº 11.645/08 que estabeleceu o ensino obrigatória da história da cultura indígena.

pensar, suas categorias, suas referências e seus sistemas de valores promoveram certamente uma educação pautada no cristianismo (CHARTIER, 2005, p. 18).

Não podemos falar de um “ensino de História” no período colonial brasileiro, uma vez que o que existia neste momento se remetia a procedimentos de ensino direcionados pela companhia de Jesus, já que a Coroa Portuguesa não tomava para si – nem era vantajoso - a tarefa de promover a educação junto à sua colônia. Sendo assim, os jesuítas através do *Ratio Studiorum* definiam aquilo que deveria ser ensinado nos estabelecimentos de ensino existentes²⁵.

Devido a inexistência da História como componente curricular, algo que, só fora estabelecido no período imperial, implicava-se por meio de uma narrativa que pretendia-se histórica, instrumentalizar os anseios da educação jesuítica no país, como é apontado:

O ensino jesuítico tinha como eixos o estudo da gramática, da Retórica, das Humanidades, da Filosofia e da Teologia e previa a utilização de um elenco predeterminado de textos gregos e latinos, entre os quais figuravam autores como Tito Lívio, Tucídides, Xenofonte e Tácito (FONSECA: 2011:39).

Mesmo após a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, o governo pombalino adotando um plano de burocratização do Estado baseado no Iluminismo, não aplicou junto a educação os parâmetros evocados por essa corrente filosófica, ou seja, a educação de caráter laico fez-se ausente das novas diretrizes para o mundo português junto aquilo que se entendia por um estudo da História, que era aplicado nas instruções para o professorado de Gramática latina, Grega, Hebraica e Retórica no ano de 1759, onde recomendava-se estudos de História da Religião (cristã) e das Antiguidades gregas e romanas para garantir:

[as] obrigações do homem cristão, e do vassalo e cidadão, para cumprir com elas, na presença de Deus e do seu Rei e em benefício comum da sua pátria, aproveitando-se, para este fim, dos exemplos que forem encontrando nos livros do seu uso, para que desde a idade mais tenra vão tendo um conhecimento das suas verdadeiras obrigações (FONSECA, 2011).

²⁵ *Ratio Studiorum* era o documento que constituía as diretrizes educacionais da Companhia de Jesus no Brasil no período de 1599 á 1759, quando a reforma pombalina expulsou a ordem da colônia visando implantar uma política de racionalização do Estado. Definia os procedimentos de evangelização na formação moral pela difusão das “virtudes cristãs” (FONSECA:2011).

Essas observações sobre o ensino de História neste período são importantes para percebermos o projeto de homem que a Coroa portuguesa adotou no período colonial, onde a centralidade do ensino teológico cristão dissolvido em disciplinas e procedimentos permaneceram na estrutura educacional brasileira, sendo mais ainda explicitados durante o período imperial.

Na esteira dos acontecimentos políticos que culminaram no processo de independência do Brasil, debateu-se posteriormente um plano educacional que deveria ser aplicado na nova fase política do país. No que concerne a História, esses debates giravam em torno da estruturação dos conteúdos que deveriam ser ensinados. Dessa forma, a historiadora Circe Bittencourt ao historicizar o ensino de História nos livros didáticos e o saber escolar, aponta que:

“Na cultura escolar [...], a história do povo hebreu somada à história do cristianismo remete a uma prática comum nos primórdios do ensino de história; a história sagrada. Em 1827, a proposta debatida na Assembleia dos deputados previa o ensino de história subdividido em História Geral Profana, História Sagrada e História do Império do Brasil” (BITTENCOURT, 2008 apud BARNABÉ, 2014).

A divisão acentuada desses conteúdos estavam intrinsecamente relacionadas com o momento sócio-político vivenciado no período e, envolviam os principais grupos de interesse – conservadores x liberais, Estado x Igreja, que objetivavam o predomínio de suas ideias no ensino.

Ademais, o ensino sobre uma determinada concepção de história do cristianismo nos livros didáticos de História é algo bastante recorrente quando se trata de uma sociedade que desde o período colonial esteve submetida a uma forte influência cristã e, que mesmo após o período imperial se manteve assim, como é ressaltado:

“[...] com o fortalecimento das ideias republicanas e o posterior Estado Republicano, a história sagrada enquanto componente curricular gradativamente desaparece das escolas públicas, embora permaneça nas escolas confessionais. Todavia, seu conteúdo pode ainda ser visto inserido nos programas curriculares atuais, o que demonstra que houve um processo de reacomodação” (BITTENCOURT, 2008 apud BARNABÉ, 2014).

Como citado acima pela autora, o processo de reacomodação de um componente curricular extinto com as mudanças políticas do país abriram margem para a permanência de conteúdos que tratavam sobre a religião cristã no ensino de História – ao tratar sobre a civilização Romana – e também, para a constituição do ensino religioso nas escolas brasileiras, onde o predomínio do ensino do Cristianismo é latente.

O ensino de História profundamente marcado pelo proselitismo cristão no período imperial brasileiro, não ganha de imediato no período republicano o caráter laico defendido pelas bases filosóficas que constituíram esse sistema de governo. No entanto, se no período imperial, assim como no início da República, os livros didáticos traziam um forte apelo proselitista, nos dias hodiernos podemos constatar que de tal modo, essa perspectiva não faz mais parte dos livros de História, haja visto, o papel dos programas estatais direcionados a combater este e outros discursos que não condizem com a pluralidade cultural.

No entanto, o proselitismo deu lugar a uma literatura teológica essencializada, onde a não problematização de diversos pontos acerca da religião cristã neste material, pode, aliado a exposição do assunto em sala de aula, reaver ou reforçar o caráter proselitista desta religião no espaço escolar.

Porém, o que percebemos e podemos sublinhar é o fato do cristianismo ser uma religião que ocupa certo destaque nos livros didáticos, haja vista o fato de sua abordagem estar bastante associada como um dos elementos identificadores da cultura ocidental e, portanto, algo que deve ser reproduzido no Brasil, um país de forte tradição cristã.

CAPÍTULO 03: OS CRISTIANISMOS COMO REPRESENTAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Quando falamos de educação no Brasil, não podemos desconsiderar a presença que a religião cristã assumiu e ainda assume no cenário educacional brasileiro. Entendemos que existe uma relação muito próxima entre o ethos da cultura religiosa cristã em todas suas implicações, com as maneiras de se ensinar no país desde o período colonial²⁶.

Essa relação movida sobretudo por uma preocupação em manter os preceitos cristãos na sociedade tem ativado intensas disputas por espaços de poder no campo educacional brasileiro, onde diversas instituições deste segmento religioso têm buscado impor suas visões de mundo dentro do espaço laico, que é, ou deveria ser a escola.

É certo que não podemos sustentar a existência de um sistema educacional brasileiro no período colonial do país, por diversas razões, dentre as quais se destaca a falta de interesse da metrópole em promover uma educação que viesse a reunir elementos junto de seus habitantes da América portuguesa que permitissem a superação de suas precárias condições sociais, impossibilitando a cidadania – *além da letra* – naquele período²⁷.

A companhia de Jesus, fundada em 1534, chega na América portuguesa em 1549 com a finalidade de converter os gentios e impedir que os colonos se desviassem da fé católica, conforme orientações da contrarreforma.. Podemos considerá-los como os primeiros educadores formais daquilo que séculos mais tarde viria a ser denominado de Brasil. O impacto da atuação dessa ordem religiosa no país fora sentido diretamente por conta dos níveis nos quais a catequização operou na América portuguesa, com a catequização dos filhos dos colonos, promoção de uma elite intelectual e sacerdotal, além de manter o controle sobre a experiência religiosa e formação moral dos indivíduos.

²⁶ Na sociologia weberiana, o termo *ethos* é utilizado para designar um conjunto de costumes de determinado grupo social, incorporando seus valores éticos, morais e culturais. Dessa forma, o *ethos* estaria ligado à dimensão prática dos sujeitos.

²⁷ O marco histórico que possibilita o surgimento da cidadania se deu durante os processos de luta que culminaram na Independência dos Estados Unidos da América (1776), e na Revolução Francesa (1789), onde ocorre uma mudança no princípio de legitimidade dos Estados nacionais, baseados nos deveres dos súditos para os direitos do cidadão. Tais direitos se resumiam no exercício dos direitos civis, políticos e sociais. Embora não existisse como um conceito moderno, a noção de cidadania, ou seja, a visão de que o poder público deve promover um mínimo de condições para que os indivíduos tenham condições plenas de vida é bem antiga no ocidente (PINSKY,2014).

Portanto, sem a intenção moderna de promover um ensino libertador que formaria o cidadão, ser educado na América portuguesa resumia-se na internalização por parte dos indivíduos de um programa metropolitano pautado com veemência, no aprendizado dos preceitos e doutrinas cristãs, levado a cabo, pelos padres jesuítas. Essa agenda educacional consistia no aprendizado de procedimentos pedagógicos amparadas no *Ratio Studiorum*²⁸, como explicitado:

O ensino jesuítico tinha como eixos o estudo da gramática, da Retórica, das Humanidades, da Filosofia e da Teologia e previa a utilização de um elenco predeterminado de textos gregos e latinos, entre os quais figuravam autores como Tito Lívio, Tucídides, Xenofonte e Tácito (FONSECA: 2011, p. 39).

Apenas no limiar do século XVIII, com o despontamento do iluminismo e a pretensão de racionalizar o aparato estatal, a administração pombalina, sob a égide de um processo de secularização, expulsa a ordem dos jesuítas da América portuguesa em 1759 e tenta implementar aqui, um sistema que contemple a educação como centro do processo de modernização e desenvolvimento das colônias portuguesas. Ligadas a ideias de progresso, civilização, humanidade e crença na justiça, o Estado português no ultramar tenta desenvolver através do estudo, as diretrizes para uma administração racional, porém, sem excluir completamente os traços da cultura religiosa cristã nos novos procedimentos para educação no território colonial²⁹

Mesmo após a expulsão da Companhia de Jesus, o governo pombalino adotando um plano de burocratização do Estado baseado no Iluminismo, não aplicou junto a educação os parâmetros evocados por essa corrente filosófica, ou seja, a educação de caráter laico fez-se ausente das novas diretrizes para o mundo português junto aquilo que se entendia por um estudo da História, onde era aplicado instruções de Gramática latina, Grega, Hebraica e Retórica no ano de 1759, onde recomendava-se

²⁸ *Ratio Studiorum* era o documento que constituía as diretrizes educacionais da Companhia de Jesus no Brasil no período de 1599 á 1759, quando a reforma pombalina expulsou a ordem da colônia visando implantar uma política de racionalização do Estado. Definia os procedimentos de evangelização na formação moral pela difusão das “virtudes cristãs” (FONSECA, 2011).

²⁹ O Estado português e a Companhia de Jesus apesar de divergirem quanto a utilização da mão de obra indígena, convergiam no entendimento de que a empreitada colonial tinha uma missão religiosa, que em última instância, visava a doutrinação cristã dos habitantes da América portuguesa. O Estado português antes das reformas pombalinas, concediam aos jesuítas a condução do processo educacional, porém, após discordâncias irreversíveis que iam para além do foco de convergência, essa ordem fora expulsa do território colonial, cabendo agora a coroa, a administração direta da educação no território ultramarino.

também, os estudos de História da Religião (cristã) e das Antiguidades gregas e romanas para garantir:

[as] obrigações do homem cristão, e do vassalo e cidadão, para cumprir com elas, na presença de Deus e do seu Rei e em benefício comum da sua pátria, aproveitando-se, para este fim, dos exemplos que forem encontrando nos livros do seu uso, para que desde a idade mais tenra vão tendo um conhecimento das suas verdadeiras obrigações (FONSECA, 2011).

Essas observações são importantes para percebermos o projeto de homem que a Coroa portuguesa adotou no período colonial, onde a centralidade do ensino teológico cristão dissolvido em disciplinas e procedimentos permaneceram na estrutura educacional brasileira, sendo mais ainda explicitados durante o período imperial.

Na esteira dos acontecimentos políticos que culminaram no processo de independência do Brasil, debateu-se posteriormente um plano educacional que deveria ser aplicado na nova fase política do país. No que concerne a História, esses debates giravam em torno da estruturação dos conteúdos que deveriam ser ensinados. Dessa forma, a historiadora Circe Bittencourt ao historicizar o ensino de História nos livros didáticos e o saber escolar, aponta que:

“Na cultura escolar [...], a história do povo hebreu somada à história do cristianismo remete a uma prática comum nos primórdios do ensino de história; a história sagrada. Em 1827, a proposta debatida na Assembleia dos deputados previa o ensino de história subdividido em História Geral Profana, História Sagrada e História do Império do Brasil” (BITTENCOURT, 2008 apud BARNABÉ, 2014).

A divisão acentuada desses conteúdos estava intrinsecamente relacionada com o momento sócio-político vivenciado no período e, envolviam os principais grupos de interesse – conservadores e liberais, Estado e Igreja, que objetivavam o predomínio de suas ideias no ensino.

Neste período, o ensino de cristianismos assume uma nuance confessional dentro daquilo que era considerado ensino de História. Podemos pensar numa proximidade conteúdistica e numa operacionalização dos mesmos, nos moldes de um ensino catequético, uma vez que era tácita a intenção de aprofundar a cristianização pelo ensino de História.

Ademais, pesquisas apontam para o estreito relacionamento entre os professores do colégio Pedro II com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), ambos fundados em 1838. Com a missão de dar formação aos nobres da recém

instalada corte no Brasil, o colégio Pedro II foi reduto daqueles que mais tarde viriam a exercer cargos públicos no país durante o regime imperial. Já o IHGB, fundado para criar e promover elementos que pudessem dar identidade à nação, teve a aplicabilidade de suas pesquisas inseridas no referido colégio.

No objetivo de formar aqueles que estariam em algum momento em cargos de direção na sociedade, formulou-se um currículo de humanidades onde “não poderia faltar a retidão moral e a prudência necessária” (MANOEL, 2014). Dentro desses quesitos, encontravam-se ao lado do aprendizado em antiguidade clássica, com o estudo de autores como Homero, Virgílio, Cícero, Ovídio e Tácito - alguns destes que também estavam presentes no Ratio Studiorum do período colonial - , o ensino religioso, como é explicado: “introduzida, nesse momento, uma cadeira especial para o ensino e educação religiosa. Ao lado, portanto, das disciplinas literárias e de religião” (BITTENCOURT, 1990, p.60).

Logo, constata-se que o projeto de homem público a ser tomado no período imperial, deveria ser aquele que estivesse em consonância com a glória e a grandeza da antiguidade clássica greco-romana, exemplificada nos autores citados, e que tomasse a religião cristã como herança e exemplo de conduta moral, não apenas na vida privada, como na pública.

No entanto, com a ruptura política responsável por encerrar o período monárquico no Brasil ocorrida em 1889, inicia-se um novo debate em torno das instruções educacionais no país, uma vez que, agora sob um regime republicano de inspirações iluministas, e com o posterior e decisivo rompimento entre Igreja e Estado, que até 1890 caminhavam juntas na administração estatal, a educação passaria a ser gerida direta e exclusivamente pelo Estado, haja vista, que a laicidade figurava como uma das principais características da corrente iluminista.

É nesse ponto, que identificamos o nascimento de disputas dentro do *campo* educacional brasileiro, e mais posteriormente nos últimos trinta anos, disputas internas dentro do segmento cristão quanto a teologia a ser ensinada nas escolas, uma disputa que coloca em cena os católicos e protestantes no que se refere ao ensino de tradições religiosas, mais precisamente no ensino religioso.

Através do conceito de *campo*, elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), podemos explicitar com maior clareza o cenário conflituoso

deflagrado no país no início do período republicano. Para Bourdieu, campo pode ser entendido através:

[..] da definição de objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos. Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de habitus que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputa, etc (BOURDIEU, 2002 apud COSTA, 2013, p.12).

Nesse sentido, o campo se configura como uma intensa relação de forças entre instituições com proposições distintas que almejam obter êxito na tarefa de ter a posse ou a manutenção do objeto disputado em determinado espaço. Uma vez ocorrida a separação entre os poderes temporal e religioso através do decreto 119-A de 1890 e consolidado ao menos na teoria na constituição de 1891, surge um grande descontentamento da Igreja Católica quanto a secularização dos lugares públicos e também, do direito³⁰. Além disso, a diminuição de sua atuação em espaços onde a mesma tinha importância fundamental na administração pública, bem como da hegemonia religiosa na sociedade, através da liberalização do culto protestante no país, que já vinha ocorrendo a cerca de três décadas, mas que tendia a crescer com a separação institucional oficial, foi visto com temor pelo clero católico no país³¹.

A República instituída no país em 1889, dada a rapidez com que fora estabelecida, de forma que os personagens e grupos envolvidos na instauração desse regime não estavam ideologicamente preocupados em aderir a um sistema superior ao monárquico, e sim, em almejar possibilidades de ocupação em cargos no espaço público, carecia de maiores fundamentos jurídicos para legitimar a nova ordem. Nesse

³⁰ O texto constitucional de 1891 em seu preâmbulo, não fazia nenhum tipo de menção a Deus, além disso, autorizava a retirada de símbolos religiosos de locais públicos, regulamentava a secularização dos cemitérios, que passariam a ser administrados pelos municípios e não mais pela igreja católica, desobrigava o país de manter compromisso diplomático com a Santa Sé, e estabelecia o ensino leigo nas escolas públicas. Essas determinações foram duramente criticadas pelo clero católico que caracterizava a constituição de 1891 como portadora de um laicismo radical (LEITE, 2011).

³¹ O desembarque de missionários protestantes no país a partir de 1850, propiciou uma reconfiguração ainda que restrita no campo religioso brasileiro. Ao segmento protestante fora permitido o direito de culto no âmbito privado, a realização de casamentos mistos (1861), concessão de espaços em separado dentro dos cemitérios públicos para sepultamento (1863), bem como a permissão de propagar a pregação protestante. Tais medidas, desagradavam o clero católico que enxergava certa liberalidade com a “heresia protestante” permitida pelo governo imperial. Leite (2011), pondera que, os obstáculos a liberdade religiosa no período anterior a constituição de 1891 se dava estritamente pela oposição da Igreja Católica, e não pelo governo. Com a primeira carta magna republicana, essas tensões passariam a ficar mais evidentes, ganhando contornos mais agressivos. Podemos apontar que a proeminência do catolicismo no campo educacional no início da primeira república, figurava como um meio de fortalecer o credo católico com vistas a conter o possível avanço do credo protestante no país.

sentido, quanto às normas constitucionais relativas ao religioso, elas encontravam-se abertas as mais diversas interpretações.

Diante da incipiência jurídica que sustentava a nova carta constitucional, temas como laicidade e liberdade religiosa figuravam como objeto de disputa no interior do regime republicano. Assim sendo, debatia-se o modelo constitucional mais viável a ser adotado no que tange a forma como a nova República deveria se relacionar com as expressões religiosas. Dentro desse debate, os modelos de laicidade americano e francês ganharam notoriedade entre intelectuais brasileiros, como Rui Barbosa e Aristides Milton, que defendiam uma proximidade com a constituição americana, uma vez que esta não rompia radicalmente com a religião no espaço público, o que no Brasil, favoreceria aos adeptos da religião católica, de ampla maioria da população brasileira, incluindo os funcionários públicos, e que, de fato, foi o modelo adotado. O pensamento de Rui Barbosa e dos que defendiam o modelo de laicidade brasileira pautado na constituição americana pode ser assim explicitado:

As constituições não se adotam para tiranizar, mas para escudar a consciência dos povos. "A nossa constituição", diz um escritor americano, que tratou *ex-profeso* o assunto, a "nossa constituição não criou a nação, nem a religião nacional. Achou-as preexistentes, e estabeleceu-se com o intuito de as proteger sob uma forma republicana de governo". Ora, a condição de nós outros é idêntica, por este lado, à dos Estados Unidos. Antes da República existia o Brasil; e o Brasil nasceu cristão, cresceu cristão continua a ser até hoje. Logo, se a República veio organizar o Brasil, e não esmagá-lo, a fórmula da liberdade constitucional, na república, necessariamente há de ser uma fórmula cristã. As instituições de 1891 não se destinaram a matar o espírito religioso, mas a depurá-lo, emancipando a religião do jugo oficial. Como os americanos, pois, nos assiste a nós o jus de considerar o princípio cristão como elemento essencial e fundamental do direito brasileiro. Nessa verdade se encerram todas as garantias da liberdade e todas as necessidades da fé. (BARBOSA, 1903 apud LEITE, 2011, p. 42).

A jovem República brasileira nasceu sem saber lidar com a secularização do espaço público, fato é que políticos e juristas renomados realizaram uma forte campanha para que se conservasse a cultura religiosa cristã no serviço público. Antes mesmo do campo educacional se definir como tal, o que estava em jogo na nascente república brasileira, era a definição da laicidade estatal, se ela seria caracterizada de forma ilimitada ou, reduzida aos interesses religiosos de um catolicismo que via na carta constitucional uma ameaça aos costumes da fé cristã no país.

Ademais, no Brasil, o dilema sobre a adesão a um novo modelo de relacionamento entre o público e o privado, afirmou-se pela primeira vez no alvorecer do período republicano após ser gestado de forma geral, ainda no período da renascença européia do século XVII, onde a especulação teológica começa a perder espaço frente a valorização das ciências naturais, ocorrendo a separação gradual do pensamento político das explicações religiosas, favorecendo a difusão de uma mentalidade leiga, que no século XVIII começa a exercer maior proeminência nas relações entre a administração pública estatal e a sociedade.

Por Estado leigo ou laicista, entende-se um modelo de administração estatal que contraria a confessionalidade do ente jurídico público, ou seja, aquele Estado que não assume para si uma determinada religião, e nem privilegia os adeptos de um credo particular em detrimento das demais crenças religiosas existentes. Esse entendimento visa assegurar liberdade aos cidadãos para que os mesmos possam exercer suas experiências religiosas particulares sem sofrer nenhum tipo de perseguição que reduza a sua cidadania, tanto no espaço público ou privado. Nesse sentido, identifica-se que a separação entre os poderes político e religioso, encontravam-se como um dos elementos fundadores da origem dos estados modernos, na medida em que se entende que a origem dos Estados não se dava de forma sagrada, e sim, popular.

Dentro das especificidades do século XIX, e mais precisamente no início da implantação da República no Brasil, onde não se sabia ao certo qual o padrão de laicidade que seria adotado pela constituição de 1891, a Igreja católica passa a desprestigiar o texto constitucional, entendendo que o mesmo possuía um forte radicalismo por parte do Estado, diante não das crenças religiosas que se faziam presentes no geral (protestantismo, espiritismo, religiões afro-brasileiras), mas sim, do catolicismo.

Essa postura descontente dos representantes católicos frente a carta magna de 1891 pode ser percebida nas seguintes palavras do arcebispo de Salvador a época da assembleia nacional constituinte:

Srs. Membros do Congresso Nacional, acolhei este último apelo que a Igreja Católica, a religião de vossos pais, faz à vossa honra, à consciência, ao coração e ao patriotismo de cada um de vós. Inspirai-vos, no redigir a Constituição, no exemplo da sua nobre irmã do Norte e das mais repúblicas da nossa generosa América; eliminai, apagai ao menos do nosso pacto fundamental as cláusulas ofensivas da liberdade da Igreja Católica, a que pertence toda esta Nação (D. Antônio apud Leite, 2011, p. 39).

O temor da comunidade eclesiástica católica existente neste período de redefinição das relações entre Igreja e Estado, iria acentuar posteriormente os conflitos que passariam a ocorrer no campo religioso brasileiro. Naquele momento, porém, não se tratava de uma disputa inter-religiosa pela hegemonia dentro do campo, e sim, de uma disputa pela regulação do espaço religioso dentro do poder temporal e suas instituições representativas, como o serviço público (judiciário, educação) e também, a manutenção de costumes no interior da sociedade mais ampla diante do receio de que o Estado promovesse a secularização da cultura³².

No entanto, essa oposição não deveria fazer sentido caso houvesse a compreensão do que representava o modelo laico de Estado, como explicado:

A relação entre temporal e espiritual, entre norma e fé, não é relação de contraposição, e sim de autonomia recíproca entre dois momentos distintos do pensamento e da atividade humana. Igualmente, a separação entre Estado e Igreja não implica, necessariamente, um confronto entre os dois poderes (BOBBIO, Norberto et.al, 2007, p. 670).

Todavia, naquele contexto onde a ruptura de uma cultura religiosa se apresentava no interior da administração pública, não era de se esperar que os representantes da igreja católica abrissem mão dos seus lugares de controle social. De outro modo, em um país onde a maioria da população professava a fé católica, os quadros administrativos do Estado continuariam a ser preenchidos pelos adeptos desta religião, o que dificultaria a tarefa estatal de educar a população dentro do modelo de laicidade que a constituição previa.

Assim sendo, dada a incompatibilidade de posturas entre Estado e Igreja naquele período, perguntamo-nos como o ensino foi formulado em um momento de acirramento de conflitos entre estas duas instituições, com suas representações de mundo distintas, e que procuravam se sobressair uma sobre a outra.

A primeira constituição republicana do país, procurou romper com qualquer tipo de proselitismo existente no campo educacional, inovando assim em algo que era recorrente até então no país desde o período colonial. No entanto, identificamos que esta

³² Durante a vigência da Assembleia Constituinte, foram apresentados pelo governo provisório dispositivos prejudiciais aos interesses do clero católico na administração pública, tais como a proibição em fundar novos conventos e ordens monásticas, bem como da proposta que tratava da inelegibilidade dos padres (art. 26), esta última derrubada com a apresentação de emendas contestatórias formulada por diversos constituintes, sob a alegação de que o regime republicano fora proclamado como o governo de todos, e nisso, não se excluiria a fé católica.

proposta pautada na herança iluminista sofreu uma resistência intensa por parte dos representantes da igreja católica.

Entrementes, tratando as propostas republicanas com certo grau de coerência com aquilo que esse sistema pregava, a constituição procurou construir entre a população uma nova realidade social, uma nova cultura no espaço público. A maneira como as propostas foram lidas trazem a tona a questão metodológica que norteia o debate em torno das possibilidades de apreensão dos conflitos existentes no mundo do ensino.

Desse modo, falar sobre representações e de como as mesmas desencadeiam competições dentro do campo ensejado, é entender um pouco as formas como os cristianismos não apenas continuaram a ser presente no mundo escolar no início da República, como também, continua a exercer proeminência representativa nos dias atuais.

Algo que almeja ser representado, é antes, criado por interesses de grupos que constroem o simbolismo do objeto, baseado em percepções particulares do mundo social, que produzindo práticas e estratégias buscam lograr êxito impondo uma pretensa autoridade sobre os demais grupos que compõem a sociedade. Roger Chartier, em seu livro “História Cultural: Entre Práticas e Representações”, afirma que um dos objetivos pelos quais uma representação de grupo é colocada no âmbito da sociedade em geral é visando “legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 1989, P.17).

Esse projeto reformador pode ser identificado em ambos os lados; tanto por parte do Estado, quanto por parte da Igreja Católica. O Estado republicano através da secularização, buscava se distinguir da vida religiosa no espaço público, e a Igreja, por sua vez, almejava reaver seus espaços no interior da administração pública. Entrementes, a postura laicista que mais nos interessa neste trabalho, é sem dúvidas, a alteração do status diretivo do ensino público, onde poderemos ver estas duas instituições com representações distintas competindo em termos de poder e dominação no campo educacional.

Essa disputa baseava-se concretamente na decisão promulgada na constituição de 1891 que afirmava no art. 72, § 6º que: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Dada essa postura de cunho secular do Estado, e com a perda do monopólio religioso de orientação católica na sociedade como um todo, esta

instituição não conformada com a nova orientação educacional, passará a ser a grande promotora do ensino religioso nas escolas públicas do país, fato que permanece até os dias atuais.

Assim como a Igreja Católica tinha a postura confessional de ensino defendida nos primeiros anos da República, o Estado também faria valer a defesa de uma visão de mundo, onde a cultura secular deveria predominar sobre um credo religioso predominante até então. Esse cenário, reafirma as palavras de Chartier (1990, p. 19), onde segundo o mesmo, as representações do mundo social compreendem formas e motivos, que traduzem as expectativas e interesses de um grupo, e descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse.

Tendo, pois, o campo educacional como um objeto de disputa entre posições distintas, a saber; se o mesmo deveria ser leigo ou religioso, enseja-se neste cenário, a luta pela posse daquilo que está em disputa no campo.

Tomando como base o conceito de secularização, sem a qual seria impossível a adoção de um novo sistema de ensino no país, eliminando a forte cultura religiosa neste campo de atuação estatal, dirigimo-nos rumo ao entendimento tácito do mesmo no âmbito sociológico. Ricardo Mariano explicita que:

O conceito de secularização, por sua vez, recobre a processos de múltiplos níveis ou dimensões, referindo-se a distintos fenômenos sociais e culturais e instituições jurídicas e políticas, nos quais se verifica a redução da presença e influência das organizações e práticas religiosas (MARIANO, 2011, p. 244).

Uma vez que instrumentos de demonstração do poder da Igreja católica haviam sido eliminados ou fortemente reduzidos no texto constitucional de 1891, restava ao clero católico, a luta formal em manter o ensino prosélito nas escolas, haja vista que o processo de secularização abriria espaço para a pluralização do campo religioso brasileiro, e ainda que não fosse interesse imediato de outros credos em se inserir no ensino público, a Igreja Católica buscou se consolidar na dianteira neste projeto.

Logo, o ensino religioso foi visto como o espaço por excelência para a recuperação do prestígio e influência social do catolicismo e posteriormente, das demais vertentes cristãs no espaço público após a secularização oficial do Estado.

As primeiras demonstrações da força religiosa após a separação institucional, aparecem logo após o rompimento formal dessas instâncias de poder, com a manutenção do ensino religioso católico em diversos estados da federação, mesmo após

a sua exclusão oficial, feito realizado graças aos constantes apoios jurídicos que num primeiro momento foram responsáveis pela ministração religiosa nas escolas públicas³³.

Após o golpe político que leva Getúlio Vargas à presidência em 1930, o Estado brasileiro concede via decreto presidencial, autorização aos sistemas de ensino a possibilidade de oferecimento do ensino religioso nas escolas, dependendo da profissão de fé do aluno ou dos seus responsáveis, fato celebrado por aqueles que defendiam a inclusão desta matéria nas escolas, como demonstrado veementemente nas palavras de Alceu Amoroso Lima, um dos maiores entusiastas do projeto entre aqueles que não pertenciam aos quadros eclesiásticos da Igreja Católica:

Há quarenta anos que vivíamos em um equívoco permanente. Há quarenta anos que os poderes públicos forçavam a consciência de numerosos alunos das escolas públicas oficiais, privando-os do ensino religioso exigido pela sua fé. Há quarenta anos que os direitos dos pais sobre a educação religiosa dos seus filhos eram sistematicamente violados pelo laicismo em vigor. Há quarenta anos que gerações e gerações de brasileiros passavam pelos estabelecimentos de educação primária, secundária, normal e superior sem que uma só palavra lhes indicasse o sentido profundo de tudo aquilo que estudavam (ATHAYDE, Tristão de. Apud SIQUEIRA, Giseli do Prado, 2012, p. 43).

Essa foi a porta de entrada para que na primeira constituição do governo Vargas (1934), a mesma viesse a ser reconhecida como disciplina pertencente ao currículo educacional a ser ministrada nos horários normais de aula.

Mantida com algumas ressalvas no art. 133 da carta magna autoritária de 1937, onde desobrigava o professorado de lecionar a matéria, a Igreja Católica através de seus intelectuais inseridos na política, consegue ao fim da era varguista, novamente estabelecer sua força frente a teórica laicidade do Estado, com a autorização do ensino na constituição de 1946.

Paralelo às disputas em torno do ensino religioso, a escrita e o ensino de História através dos livros didáticos, demarcavam a religião cristã como marco inicial dos processos históricos no mundo. Corrobora para isso, o fato, de que, alguns escritores dessas obras eram também, católicos e professores do colégio Pedro II, como por exemplo, Jonathas Serrano, que em seu livro intitulado *Epítome de História*

³³ Siqueira (2012), Leite (2011) e Gonzalez & Carvalho (2015) situam que entre os anos de 1925 e 1926 o ensino religioso foi adotado nos estados do Rio Grande do Sul, Sergipe, Minas Gerais, Santa Catarina, Ceará e Pernambuco. Essa manutenção só foi legitimada com a instituição do decreto nº 19.941 de 1931, e consolidada na constituição de 1934, quando o ensino religioso é reconhecido pelo Estado como uma disciplina regular no currículo.

Universal, (escrito pela primeira vez em 1912, mas publicado até o ano de 1954), adotava a seguinte postura:

A história pode naturalmente dividir-se em duas grandes partes: história antiga, compreendendo os fatos sucedidos desde o aparecimento do homem até o nascimento de Cristo, e a história moderna, abrangendo os fatos ocorridos do nascimento de Cristo até nossos dias. [...] O Calvário é ponto culminante da história: o Cristianismo foi a maior transformação social de todos os tempos (SERRANO, 1937, apud MANOEL, 2014, p. 10).

Ademais, essa associação entre a produção didática e o exercício profissional dos professores do colégio Pedro II, não estabelecia em si, uma relação contraditória junto ao Estado brasileiro, haja vista que, a partir de 1937 inicia-se no país um período autoritário, sendo esta, uma marca das primeiras décadas do século XX em diversos países, onde o combate às ideologias comunistas e anarquistas, aliado a diminuição do regime liberal antes vigente, contribuiu para a uma proximidade entre os interesses católico e do Estado no Brasil.

Dessa forma, o consumo de livros escritos por professores católicos, estabelecendo uma visão teológica de suas crenças, aprofundou-se e teve grande adesão mesmo nos colégios leigos (BITTENCOURT, 1990, p.82). Tal característica impressa no campo educacional, fazia parte de um projeto que procurava moralizar o país através da crença religiosa cristã-católica, bem como procurava inculcar outros valores conservadores na sociedade da época³⁴. Isso fica claro, quando da expedição do decreto-lei nº 1.006 de 1938, que cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que determinava as condições de produção, importação e utilização dos mesmos.

Precisamente o art. 20, estabelecia que não poderia ser autorizado o uso do livro didático que “procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa”. Nesse ínterim, embora o Estado reconhecesse a existência de outras crenças, numa configuração onde era notória a hegemonia do catolicismo na sociedade, ficava claro o espaço e a proteção que essa crença obteve junto ao mesmo nos livros didáticos de História.

Observado o direcionamento religioso cristão na escrita dos livros de História naquele período, voltamos a questão de como o ensino religioso deveria ser promovido

³⁴ Dentro do mesmo decreto-lei era vedada a publicação de livros didáticos que fossem contra a família ou que sugerissem a indissolubilidade dos vínculos conjugais que inspirassem o desamor à virtude, que induzissem ao sentimento de inutilidade ou desnecessidade do esforço individual ou que combatessem as legítimas prerrogativas da personalidade humana (BRASIL, 1938).

no espaço público. Tal tema suscitava novas pressões dentro do cenário político. A determinação para que essa disciplina fosse ofertada sem ônus aos poderes públicos, apareceu pela primeira vez na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, durante o governo do presidente João Goulart (1961-1964), fato, que desagrava a representatividade católica, que dez anos depois desta lei, viu esse dispositivo ser revogado na nova LDB de 1971.

Essas alterações ocorridas num período de quarenta anos são importantes para compreendermos o papel do próprio Estado na matéria educacional do país, uma vez que a educação, tomada como aparelho ideológico oficial, foi não apenas instituindo de forma facultativa o ensino religioso (marcadamente cristão), como também, acabou tornando sua oferta obrigatória e em horários normais nas escolas públicas.

Frente ao pretense secularismo que almejava ser a característica maior do Estado republicano brasileiro, parece-nos peculiar e conflitante que o ensino religioso com fortes feições da religião predominante na sociedade viesse a ser considerado como uma matéria constituinte de um projeto de nação, fato que é observado com maior veemência na constituição vigente, promulgada em 1988.

Esta carta magna, distante de esgotar a polêmica em torno das disputas, pressões e representações dos cristianismos no ensino público nacional, acentua a questão, e promove um novo dado que geraria intensos debates frente a incongruência com o modelo laicista de República dos países. O artigo 201, § 1º, do texto constitucional vigente determina que: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina facultativa dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988, p.122).

Posteriormente referendado pela lei nº 9.394/96 (LDB), o ensino religioso aparece dividido em duas perspectivas: confessional e interconfessional, à ser escolhido pelos sistemas de ensino. No entanto, face às mobilizações das autoridades religiosas inseridas na sociedade civil como a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Fórum Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), além da representatividade religiosa no congresso, uma nova lei (9.475/97) partindo do executivo, visa alterar o art. 33 da LDB. Nesse quesito, fora estabelecido que:

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 e religiosa do Brasil, vedada quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, LDB, 1997). (Grifo meu)

À parte das questões referentes a oferta obrigatória e matrícula facultativa, bem como a aplicação da matéria em horários normais de aula, o novo entendimento oficial do Estado brasileiro quanto ao ensino religioso, coloca-se em sentido contraditório à própria carta constitucional³⁵. O que chama atenção nessa nova configuração do texto, é o fato da formação religiosa estar atrelada com o conceito de cidadania proposto para a nova fase democrática do país, o que traz em si, diversos problemas, entre eles, a redução da cidadania plena para aqueles que não professam nenhuma religião.

Esse entendimento presente na LDB diz muito a respeito da maior entidade civil responsável pela identidade curricular do ensino religioso no país, o FONAPER. Essa associação congrega profissionais da educação, representantes de igrejas e organizações ecumênicas favoráveis ao ensino da matéria religiosa nas escolas públicas. Fundado no ano de 1995 (na esteira dos debates sobre a criação da nova LDB no congresso nacional), essa associação defendendo a isonomia da disciplina em questão junto às demais ofertadas no ensino público, demarca suas bandeiras em três aspectos específicos, sendo eles: a) A inclusão da proposta curricular de Ensino Religioso nos Parâmetros Curriculares Nacionais como uma disciplina oficial, b) Qualificação de docentes promovida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a fim de que os mesmos sejam aptos para o exercício de lecionar a matéria, c) Oferta do ensino da disciplina com ônus aos cofres públicos.

Das três proposições acima, o FONAPER obteve êxito na criação do PCN de Ensino Religioso (formulado em 1996), e a garantia do ônus dessa disciplina pelo Estado. Com a criação do PCN de Ensino Religioso elaborado por essa associação, propunha-se as diretrizes essenciais da disciplina, assentando as características da mesma na promoção de um ensino sem proselitismo religioso e doutrinações. A posição desta entidade pode também ser encontrada em seu site, onde é afirmado que:

Desde o seu primeiro estatuto, o FONAPER defende uma concepção de Ensino Religioso focalizada em oportunizar aos educandos o acesso ao conhecimento religioso e não às formas institucionalizadas de religião, pois essas são entendidas como competências estritamente das confissões e tradições religiosas, promovendo, assim, uma ruptura histórica com as concepções confessionais e interconfessionais que

³⁵ O artigo nº 3, parágrafo IV da constituição garante que ser dever do Estado “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Além dele, o artigo nº 5 no caput do parágrafo VI, determina ser inviolável a liberdade de consciência e de crença do indivíduo. (BRASIL, 1988).

demarcaram o caráter histórico da disciplina. [em < www.fonaper.com.br/documentos_concepcao.php> Acesso em 27 fev. 2018].

Dentro daquilo que pensado como Representação, podemos observar o FONAPER como uma associação representativa dos interesses católicos no interior da sociedade civil, com grande atuação nos sistemas de ensino estaduais e federal, na medida em que ocupa o espaço concedido pelo Estado na autonomia que este proporcionou aos estados e municípios, inculcando suas visões de mundo, majoritariamente cristãs (haja vista a hegemonia desta religião na membresia que a compõe), porém, adequada a pluralidade do campo religioso brasileiro, que a direcionou à abertura para outros credos na formulação do PCN da disciplina e junto às suas demandas junto ao Estado brasileiro.

Em face a publicação dos PCN's da educação básica, onde o Ensino Religioso ficou ausente, devido ao MEC não reconhecê-lo como uma área de conhecimento, o FONAPER, passa a produzir de forma independente um documento que trouxe os principais eixos norteadores da disciplina. Num cenário onde a disputa em torno da inserção ou não do Ensino religioso no campo educacional mostrava-se ausente de uma regularização plena por parte do Estado, esta instituição aproveitando-se de sua organização na estrutura do campo de forças, passa a operar no sentido de formular propostas fora do âmbito de poder da esfera federal.

Até então, o respeito às religiões como parte da formação cidadã, era regulamentado pelo MEC, através do PCN que trata sobre a pluralidade cultural, abordando essa questão de forma transversal aos conteúdos, através de fundamentos éticos e dos conhecimentos históricos, sociológicos, antropológicos e geográficos.

Entrementes, deslocando-se do conhecimento transversal, o FONAPER buscou legitimar seu documento levando em consideração a pluralidade do campo religioso nacional, adotando o estudo das Ciências das Religiões a partir da ênfase nos “fenômenos religiosos” como centro referencial para o estudo da disciplina, rompendo assim, com o modelo historicamente adotado no país, que era caracterizado pela confessionalidade de apenas uma crença. Essa premissa fica evidenciada logo na apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), como demonstrado:

Pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores conseguiram elaborar uma proposta pedagógica para o

Ensino Religioso, tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso, sem proselitismo, mediante amplo processo de reflexão sobre os fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos desse componente curricular, explicitando seu objeto de estudo, seus objetivos, seus eixos organizadores e seu tratamento didático (BRASIL, PCNER, p. 5).

No interior de sua estrutura, o PCNER, encontra-se dividido em cinco eixos (com subdivisões) responsáveis por nortear o ensino da disciplina, são eles: 1) Culturas e Tradições Religiosas (filosofia da tradição religiosa; história da tradição religiosa; sociologia da tradição religiosa; psicologia da tradição religiosa), 2) Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais (revelação; história das narrativas sagradas; contexto cultural; exegese), 3) Teologias (divindades, verdades de fé, vida além da morte), 4) Ritos (rituais, símbolos e espiritualidades), 5) Ethos (alteridade, valores, limites).

É possível perceber nesse documento uma autêntica mudança quanto às formulações históricas no que se refere ao ensino religioso no Brasil. Em concordância com a pluralidade do campo religioso brasileiro que se modificou e continua se modificando, fez-se necessária a adoção de uma proposta que contemple de forma mais ampla a noção de cidadania dentro dos parâmetros curriculares do Estado. Assim, tendo o transcendente como elo entre as mais variadas tradições religiosas, o PCNER avança no sentido de reestruturar o modelo de ensino dessa disciplina, como fica demonstrado junto a uma série de atribuições desta disciplina, tais como:

Valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, facilitando a compreensão das formas que exprimem o transcendente na superação da finitude humana e que determinam subjacente, o processo histórico da humanidade. Por isso, deve: propiciar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável (FONAPER, 2009, p.46-47)

Quanto a seleção dos conteúdos da disciplina sugeridos pelo PCNER, trazem em seu bojo os elementos que procurarão responder às vicissitudes da humanidade

durante sua existência, baseando-se em quatro modelos de argumentação: a ressurreição, reencarnação, a ancestralidade e por fim, a negação da vida além-morte.

No entanto, em que pese a aplicação deste conteúdo em sala de aula, o papel do professorado denota preocupações, uma vez que o Estado não assume para si a tarefa de promover a capacitação dos mesmos, cabendo aos sistemas de ensino estaduais e municipais, determinarem as regras de admissão de professores(as) para esta disciplina, como explicitado:

Não cabe a União determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional (BRASIL, CNE nº 97/99, p. 601).

Ainda no mesmo parecer, o Conselho Nacional de Educação estabelece as condições mínimas para que um profissional atue no ensino da disciplina, tendo que possuir apenas “diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento” (CNE, nº 97/99, p. 601).

Esse entendimento é mister conflituoso quando pensamos em uma sociedade plural como denota ser a brasileira, posto a superficialidade originária da falta de preparação que diversos profissionais possam ter em tratar de uma disciplina onde o foro íntimo é amplamente tomado de forma universal. É salutar que o Estado, uma vez que reconheceu a integrou a disciplina como área de conhecimento, proporcionar meios de formar e esclarecer a dimensão que este ensino possui para a plenitude democrática no país para aqueles que irão ensinar. Todavia, esta é uma atribuição onde o ente jurídico não preenche o espaço.

Ademais, diante da proposta de reler o fenômeno religioso no interior de uma sociedade plural, e não mais de professar uma doutrina, é lícito que essa disciplina possua planejamento de acordo com a composição do alunado em seus diferentes contextos, como é reforçado:

O conhecimento do Fenômeno Religioso, elaborado pelas Ciências da Religião e sistematizado pelo currículo da Educação Básica faz parte da construção cultural da sociedade. Com o Espírito de ressignificar as diferentes dimensões da vida humana, o Ensino Religioso como componente da formação cidadã torna-se não espaço de releitura e ressignificação do Fenômeno Religioso como também de respeito à

pluralidade de cada contexto sociocultural. (OLIVEIRA, 2012, p. 21 apud BOEING, 2009, p. 10-11).

Diante dessa lacuna, o FONAPER, mais uma vez agindo como proponente alheio a esfera de atuação federal, cria uma série de instrumentos necessários a preparação do profissional ministrante desta disciplina³⁶. No entanto, à que considerar o alcance que essas medidas possuem para impactar o ensino religioso de forma holística como é proposto nos documentos oficiais.

Posto o reconhecimento do Ensino Religioso em seu artigo 210 da constituição federal atual, bem como da lei 9.475/97 que alterou o artigo 33 da LDB, entendemos que a plenitude deste reconhecimento e vitória dos setores favoráveis ao ensino desta disciplina, encontra-se na resolução nº 02/98 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece junto às outras nove disciplinas, a integração do Ensino Religioso como área de conhecimento. Posteriormente, as resoluções CNE/CEB nº 04/2010³⁷ e nº 07/2010³⁸ definem respectivamente o Ensino Religioso como integrante da Base Nacional Comum na Educação Básica, e confirma a manutenção dessa disciplina como uma das cinco áreas de conhecimento no ensino fundamental de duração de nove anos.

Destarte essa série de êxitos alcançados pelos setores favoráveis ao ensino religioso nas escolas públicas, como o FONAPER, que representa os anseios da Igreja Católica e demais religiões do segmento cristão - mesmo que para isso tenham modificado seus interesses frente a mudança sociocultural vivenciada na sociedade - resta-nos observar a presença da mesma diante da nova configuração do ensino público no país a partir da tramitação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

³⁶ No começo da década de 2000, o FONAPER em parceria com instituições públicas e privadas de educação e de mídia, ofereceu um curso estruturado em 12 módulos que, visava capacitar o professorado para ministrar aulas de Ensino Religioso. A configuração do curso atendia a uma metodologia interdisciplinar para entender o fenômeno religioso, em consonância com a LDB, PCNER e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (SIQUEIRA, 2012).

³⁷ CNE/CEB nº 04/2010: BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>

³⁸ CNE/CEB nº 07/2010: BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>

4.1 A BNCC e o Ensino Religioso

Procurando nortear a educação básica do ensino infantil ao médio, a BNCC é um documento de Estado que tem suscitado intensas polêmicas e numerosos debates. Devido o ligeiro processo de consulta a toda a proposta da base, diversas associações pertencentes a defesa de uma escola pública de qualidade, bem como instâncias acadêmicas divergem sobre este documento que, propõe estabelecer os objetivos de aprendizagem e padronização dos currículos escolares no país.

Prevista na constituição atual em seu artigo 210, os debates em torno da formulação da BNCC foram iniciados somente no ano de 2015 durante o governo da presidenta Dilma Rousseff e, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE)³⁹ que incorporou o artigo constitucional referente a essa matéria, que previa a reconfiguração do ensino no país através de conteúdos comuns para todos os níveis de aprendizagem escolar. No entanto, foi no governo do atual presidente Michel Temer (2016-2018), que assumiu o executivo após o processo de Impeachment de sua antecessora, que a tramitação da BNCC é levada a cabo junto ao CNE e o MEC.

Este documento obedece ao disposto na lei nº 9.394/96 (LDB), que determina que o Estado deve possuir uma base curricular comum para todos os sistemas e redes de ensino do país, assim como determinar as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas nas três etapas de ensino (Infantil, Fundamental e Médio), articulando conhecimento, competências e habilidades que todo estudante deverá saber ao final da escolaridade básica.

Entretanto, os principais pontos criticados neste documento (ainda não finalizado) referem-se à eliminação no currículo de diversos conteúdos no ensino fundamental, além, de facultar ao alunado a preferência pelo ensino de uma dada

³⁹ A meta nº 7 do PNE estabelece: “implantar, mediante pactuação inter-federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, PNE, 2014). Ademais, a promulgação do PNE por força da lei nº 13.415/2017, alterou os art. 35 e 36 da LDB/1996, onde estabelece-se no primeiro artigo em questão que “a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I) Linguagens e suas Tecnologias; II) Matemática e suas Tecnologias; III) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Já o art. 36 estabelece a composição dos currículos através da BNCC e por itinerários formativos, levando em consideração a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

disciplina no ensino médio, deixando lacunas quanto a formação integral voltada a constituição plena da cidadania dos indivíduos⁴⁰.

Entrementes, compete-nos saber o papel ocupado pelo Ensino Religioso dentro dessa nova configuração do Estado para a educação nacional. Levando em consideração o conceito de campo, já citado anteriormente, e as diversas lutas por representação veiculadas por setores presentes na sociedade, que almejam introduzir suas visões de mundo e demarcar presença neste campo, a observação sobre a trajetória disposta neste documento quanto a essa disciplina se faz necessária.

Num primeiro momento é preciso apontar as incoerências dispostas com a presença desta área de conhecimento na educação básica, uma vez que, mantida como facultativa, o Ensino Religioso não deveria dispor de uma padronização fixada pelo Estado brasileiro, o que provoca em outro nível, a perda de autonomia dos sistemas de ensino estaduais e municipais que estabeleciam os parâmetros de aplicação desta disciplina nas escolas públicas. Tal definição como área de competência presente e já homologado pelo MEC, com a definição dos conteúdos, habilidades e competências para cada um dos nove anos do ensino fundamental, espelha os jogos de interesse que cercaram a presença do Ensino Religioso na BNCC.

O Observatório da Laicidade na Educação (OLÉ), aponta um “aparelhamento” do FONAPER junto às instituições regulatórias do ensino, como por exemplo, as secretarias de educação estaduais e municipais, bem como do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), realizando como representante dos interesses do tronco cristão (sobretudo católico) forte lobby pela inserção desta disciplina nos documentos oficiais do Estado⁴¹.

Outro ponto a ser ressaltado refere-se ao apelo do mercado editorial e educacional destinado a produção de livros e materiais didáticos de natureza religiosa, bem como na oferta de cursos de formação em Ensino Religioso ou em Ciências das Religiões em universidades confessionais aos profissionais que ministrarão a disciplina,

⁴⁰ Em novembro de 2017, o MEC homologou a base referente aos níveis de ensino infantil e fundamental. A etapa do Ensino Médio, em fase final de deliberação, tem homologação prevista para o segundo semestre de 2018 (MEC, 2018) <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>

⁴¹ Postura defendida pela OLÉ. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/161/posicoes/o-ensino-religioso-na-base-nacional-curricular-comum-posicionamento/>>

criando assim, um mercado reservado a tais setores que almejam ter acesso aos recursos públicos⁴².

Entrementes, a presença do Ensino Religioso é marcante na BNCC. Tratada como área de conhecimento, denota a vitória de uma ampla coalizão de interesses que ao longo do período republicano, buscou angariar espaço dentro da administração estatal ou, a estabelecer forte lobby junto às casas legislativas para se inserir e se consolidar no campo educacional brasileiro.

Em um nível mais extremo, a aprovação e presença do Ensino Religioso na BNCC, enfraquece a facultatividade desta disciplina prevista na constituição, uma vez que o MEC a estabeleceu como área à parte das Ciências Humanas, com toda as diretrizes de aplicação para os nove anos do ensino fundamental, reforçando a sua obrigatoriedade.

Mesmo com sua inserção na BNCC, chama atenção outro capítulo dentro das disputas em torno da regulamentação desta matéria no espaço público, episódio este protagonizado recentemente pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) a pedido da Procuradoria Geral da República (PGR) na gestão de Rodrigo Janot, ex ministro desta instituição. Essa ADI, solicitava ao STF que interpretasse o art. 33 da LDB no que concerne ao texto que diz ser o Ensino Religioso “parte integrante da formação básica do cidadão”. Tal ADI mobilizou diferentes setores da sociedade interessados na questão, tanto pelo lado favorável quanto desfavorável, suscitando mais uma vez, o debate sobre a laicidade no ensino público.

Essa polêmica ficou visualmente evidente, na medida que fora necessário a utilização do *voto de Minerva* proferido pela ministra Carmem Lúcia, que, decidiu pela manutenção do Ensino religioso confessional nas escolas públicas. Nesta modalidade, o

⁴² Em 2011, o Deputado Marco Feliciano (PSC-SP), propôs um Projeto de Lei (PL), que disciplinaria a oferta de profissionais aptos a ministrar Ensino Religioso nas escolas. A partir deste PL, estariam aptos aqueles que; I) tivessem diploma em nível superior em curso de licenciatura plena em ensino religioso, Ciências da Religião ou Educação Religiosa; II) Diploma de nível superior em curso de licenciatura plena ou licenciatura curta, em qualquer área do conhecimento cuja grade curricular inclua conteúdo relativo a Ciências da Religião, Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso ou Educação Religiosa, com carga horária de no mínimo quinhentas horas; III) Diploma de nível superior em licenciatura plena ou curta, em qualquer área do conhecimento, acrescido de curso de pós graduação lato sensu em Ensino Religioso ou Ciências da Religião, com carga horária mínima de trezentas e sessenta horas; IV) Diploma de nível superior em curso de licenciatura plena ou de licenciatura curta, em qualquer área de conhecimento, acrescido de curso de metodologia e filosofia do ensino religioso oferecido por entidade credenciada e reconhecida por Secretaria de Estado de Educação até a data de publicação da Lei. Esse projeto ainda encontra-se em tramitação na câmara dos deputados, porém, a oferta de cursos destinados ao professorado de Ensino religioso já é ofertada em diversos estabelecimentos confessionais, tal PL, visa apenas oficializá-lo.

professorado leciona como representantes de uma religião específica, com liberdade para influenciar os alunos. No entanto, essa postura segue a norma constitucional prevista no art. 210, que faculta o ensino de uma dada religião na escola pública, e mantém as demais modalidades.

Ademais, o entendimento de que o indivíduo necessita ser religioso para ter uma formação integral e cidadã, fere os direitos humanos e foi explicitamente criticado pelas associações e profissionais favoráveis a retirada do Ensino Religioso nas escolas públicas. Doutro modo, tal decisão pode ser vista mais uma vez, como a vitória da Igreja Católica (a maior promotora e defensora deste tipo de ensino na rede pública) no campo educacional, por possuir maior estrutura para atuar neste ramo, com editoras, universidades, além de contar com apoio político dentro do congresso nacional. Contudo, essa decisão, também abre espaços para a pulverização de crenças dentro da sala de aula entre aqueles que lecionarão a disciplina, sobretudo as crenças do tronco cristão (católicos e protestantes).

Portanto, ao analisar o percurso histórico do Ensino Religioso no país desde o momento da separação entre Estado e Igreja em 1891 até os dias atuais, é a permanente tensão que envolve grupos de interesses na inserção ou exclusão desta nas escolas públicas. A modalidade interconfessional, que foi vista como atenuante dessas tensões, ao propagar o respeito às diversas formas de vida religiosa, representa uma acomodação forçada dos segmentos que, descontentes com o padrão de laicidade exposto nos primeiros anos da República, projetaram-na como solução para sua manutenção no campo educacional dito laico. Nos últimos anos, porém, com a reconfiguração política que permitiu maior agressividade dos grupos de interesses na educação religiosa no espaço público, o Ensino Religioso ganha maior espaço e de certo modo, privilégios dentro da estrutura curricular nacional, através da BNCC ao ser considerado como uma área de competência destinado ao público escolar de nível fundamental.

Essas nuances, se correlacionam com a proposta deste trabalho, que tenta demonstrar a prevalência do religioso em questões educacionais, e mostra como as demandas de representação tendem a se acirrar em determinados campos, quando uma realidade social é pensada e construída visando sua universalidade.

CAPÍTULO 04: CRISTIANISMOS NAS LITERATURAS DIDÁTICAS ANALISADAS

Iniciamos este capítulo com a intenção de expor mais detalhadamente as formas como a literatura didática vem se apropriando das leituras produzidas e, de certa forma consolidadas sobre cristianismo antigo, leituras essas, que possuem uma forte identificação com as narrativas teológicas presentes no Novo Testamento bíblico.

De tal modo, como já foi explicado, não há problema em utilizar as narrativas deste material em sala de aula, desde que haja a mediação do mesmo pelo profissional responsável da tarefa de ensino-aprendizagem e, desde que os livros apresentem a problematização das representações ali presentes, algo que, como iremos ver, não consta nestes materiais, razão pela qual realizamos este trabalho.

Nossa intenção será de mostrar que os livros analisados neste trabalho e avaliados pelos programas estatais mencionados acima, não contemplam em seus manuais de orientação aos professores (as) uma abordagem teórica direcionada ao tratamento de temas que dialoguem com questões religiosas per se. Tais orientações não percebem as experiências religiosas em diálogo com os temas relacionados, pautando-se sobretudo, na História Política, que apesar de esboçar relações com o religioso, tratam-no como uma área menor dependente desta última.

Entendemos que essa perspectiva vem se naturalizando nos materiais didáticos distribuídos pelo governo federal, mesmo com as políticas públicas que ano após ano, avaliam os conteúdos presentes nos livros didáticos. Em certo sentido, isso denota a pouca atenção que este tema possui quando passam pelas avaliações.

Desta forma, inicio as apresentações de algumas obras didáticas distribuídas pelo governo federal a partir do Programa Nacional do Livro Didático Para o Ensino Médio (PNLEM 2009 – 2011) e PNLD (por dois ciclos, sendo 2012-2014 e de 2015 a 2017) onde podemos encontrar os conteúdos referentes aos cristianismos nos capítulos sobre a civilização romana.

Quadro 3: Lista de livros utilizados neste capítulo.

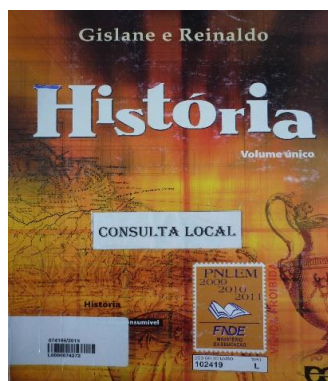
	LIVRO	AUTOR (A)	ANO	POLÍTICA
01	<i>História – Vol. Único</i>	Gislane e Reinaldo	2008	PNLEM
02	<i>História do Mundo Ocidental</i>	Antônio Pedro, Lizânias de Souza Lima e Yone de Carvalho.	2005	PNLEM
03	<i>História Geral e do Brasil</i>	Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo	2011	PNLD (2012)
04	<i>História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio</i> das autoras	Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota.	2010	PNLD (2012)
05	<i>Conexões com a História</i>	Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira	2013	PNLD (2015)
06	<i>Por Dentro da História</i>	Pedro Santiago, Célia Cerqueira e Maria Aparecida Pontes	2013	PNLD (2015)
07	<i>Nova História Integrada</i>	João Paulo M. H. Ferreira e Luiz Estavam de Oliveira Fernandes	2010	PNLD (2015)

Elaboração Própria.

3.1 Livros Analisados do PNLEM (2009-2011)

A análise dos conteúdos referente a temática aqui trabalhada e chancelada pelo PNLEM, recairá em duas obras. As razões para o número reduzido recaem na dificuldade encontrada em achar os livros direcionados por este programa, uma vez que em muitas ocasiões, as escolas não guardam os livros utilizados em suas bibliotecas, muitas vezes descartando um material que poderia ser utilizado em diversas pesquisas; a pouca quantidade de bibliotecas comunitárias que poderiam abrigar tais livros em seus acervos, assim como o fechamento temporário dos Faróis da Educação (mini bibliotecas administradas pelo governo local localizados em bairros médios da cidade de São Luís); da mesma forma, encontramos poucos livros consoante ao período de vigência do PNLEM na biblioteca Benedito Leite (maior biblioteca pública do Estado do Maranhão), sendo eles, justamente os que serão analisados aqui.

A) História (Vol. Único)



Capa do livro *História*, dos autores Gislane e Reinaldo. 1ª edição em 2005, Editora Ática, formato 21 x 28 cm.

A autora Gislane Campos Azevedo possui graduação e mestrado em História Social pela PUC-SP. Possui um repertório bastante diversificado na área de Educação, tendo trabalhado em diferentes editoras como a Scipione, Klick, além da Ática na elaboração de livros e fascículos de História. Reinaldo Seriacopi possui graduação em Letras pela USP e Comunicação Social pelo Instituto Metodista de Ensino Superior. A exemplo da autora, também possui experiência em Educação, elaborando livros didáticos e paradidáticos para as editoras já citadas.

• A Temática Abordada no Livro

A abordagem dos autores sobre Cristianismo no Império Romano a exemplo do que veremos em outras obras, é deveras problemática. De início, destaca-se o fato do assunto ser abordado em um *box* que corresponde a mais da metade da página, com a imagem legendada de uma catacumba denominada de São Gennaro localizada em Nápoles na Itália, remetendo logo de início às perseguições sofridas por alguns grupos cristãos no período imperial.

Os autores optaram em relacionar o cristianismo com o paganismo, por entenderem - apesar da obviedade - que antes do cristianismo, já existia um modo de ser religioso na Roma antiga. Nesse momento é estabelecido um link com o período republicano de Roma, onde os autores estabelecem, que, fora nesse momento que começa a surgir uma mudança quanto às experiências religiosas nessa civilização; de uma religião que valorizava o culto aos ancestrais, bem como possuíam diversos deuses estrangeiros (absorvidos da cultura grega), passou-se a valorizar “doutrinas” que segundo os autores “*pregavam o aperfeiçoamento interior*” a partir da crença na vida

eterna - o que por si só denota discriminação e hierarquização religiosa. Essa premissa é bastante recorrente, por exemplo, nas explicações sobre a conversão do imperador Constantino no séc. III.

Ao tratar especificamente sobre cristianismo, o texto situa essa religião como derivada de sua matriz judaica e, que possui nos ensinamentos de Jesus a base de sua estrutura de ação. Neste ponto, um adendo se faz necessário: o cristianismo não apenas se baseou pelos ensinamentos de Jesus, como também se estruturou através das distintas percepções *sobre* ele, feita pelos seus diferentes seguidores. No entanto, os autores parecem ser céticos quanto a existência de nazareno – algo rechaçado pela maioria dos historiadores especialistas sobre cristianismo e Jesus Histórico - ao afirmar que o mesmo “teria vivido na Palestina no século I de nossa era”.

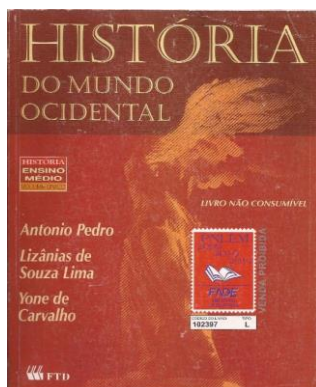
Outro ponto que chama atenção e que merecia ser problematizado se houvesse a preocupação por parte dos autores e editores que compõem a elaboração de um texto didático em dialogar com as pesquisas produzidas na academia, é o entendimento de que os seguidores de Jesus acreditavam que ele era o filho de Deus e redentor dos *pecados* da humanidade. Autores como Crossan (1995), Horsley (2004) e Chevitarese (2011), explicam-nos que Jesus em vida, nunca fora visto como filho de Deus, ou seja, o messias que na tradição judaica viria dos céus para libertar o povo judeu da opressão imperialista romana; esse entendimento só tornou-se hegemônico após a sua execução.

Ao explicar os motivos que levaram Jesus ser condenado na cruz, o texto utiliza três interpretações, sem remeter a simbologia da condenação via crucifixão, quais sejam: a) de que Jesus ter sido visto como o messias pelos seus seguidores, o que provocou a insatisfação dos sacerdotes judeus (sem especificar quem eram, como se organizavam, a que grupo pertenciam) fato que os autores denominam de “doutrina” – denotando anacronismo, uma vez que este é um entendimento construído posteriormente, precisamente no concílio de Nicéia em 325 d.C, e b) de que as autoridades romanas viam com preocupação o fato de que alguns de seus seguidores acreditarem no caráter divino de Jesus, o que ameaçava o poder do imperador, c) a característica da sua pregação, evocando questões como o amor universal e a ausência de distinção entre ricos e pobres.

Por fim, o texto dos autores aponta para a questão da expansão da religião cristã ter rápida difusão “por diversas regiões”, e encerra evocando que as perseguições sofridas pelas comunidades cristãs derivavam da visão que os imperadores romanos

tinham dessa religião, vendo-as como uma ameaça, sem, porém, apresentar documentos romanos que mostram isso.

B) História do Mundo Ocidental (Vol. Único)



Capa do livro *História do Mundo Ocidental* de Antônio Pedro, Lizânias de Souza Lima e Yone de Carvalho, 1ª Edição em 2005. FTD. Formato 21 x 28 cm.

O autor Antônio Pedro percorreu todos os caminhos da formação acadêmica, possuindo graduação (1973), mestrado (1980) e doutorado em História Social pela USP (1987), além de pós-doutorado em História (1991) pela USP/Universidade de Columbia (EUA). Trabalha na área de História Contemporânea com ênfase na história dos Estados Unidos. Atualmente é professor titular da PUC-SP. Já Lizânias de Souza Lima possui mestrado em História Social pela USP e a autora Yone de Carvalho também possui mestrado, na área de História Medieval pela PUC-SP.

• A Temática Abordada no Livro

O conteúdo referente a cristianismo neste livro segue de perto o propósito dos autores em narrar a História a partir do ponto de vista do Ocidente, sendo o cristianismo, uma das bases pelas quais se assenta o mesmo. Ao todo do capítulo intitulado “Roma Antiga: Localização, Povoamento e Periodização”, percebe-se uma tendência dos autores por uma abordagem que gira em torno de eixos temáticos ligados a política e a economia para explicar os processos históricos da civilização romana, desde a sua formação até sua desagregação, restando pouco espaço para abordagens culturais e religiosas. Ao todo, são dedicadas oito páginas para explicar a história de Roma, sendo que, apenas uma se refere a demonstrar a vida cultural dessa civilização.

Especificamente quanto ao cristianismo, os autores o explicam em um texto de apenas seis parágrafos e, sem fazer uso de nenhuma imagem ou pintura na página que

trata do tema, iniciando com um breve resumo do que seria essa religião. Nas palavras dos autores:

o cristianismo é uma religião fundada na crença de que Jesus de Nazaré é o Cristo (messias), Deus que se fez homem, sofreu a paixão, morreu e ressuscitou para a salvação da humanidade. Ela surgiu de uma dissidência do judaísmo, outra religião monoteísta, cujos adeptos esperavam um mensageiro de Deus que viesse para salvá-los e libertá-los do domínio romano (2005, PEDRO, et al, p. 79).

As informações contidas acima não estão de todo erradas, porém já em um parágrafo de seis linhas podemos identificar e problematizar a presença da escrita teológica uniformizando o cristianismo antigo neste material, sobretudo, quando o texto afirma que “[Jesus é o] Deus que se fez homem”. Essa concepção de cristianismo remonta ao entendimento que a comunidade de João no I século tinha sobre Jesus, como podemos encontrar no evangelho homônimo: “no princípio era o verbo, e o verbo estava com Deus, e o verbo era Deus. [...] e o verbo se fez carne, e habitou entre nós, e vimos a sua glória, como a glória do unigênito do Pai, cheio de graça e de verdade” (Jo 1:1;14).

O que o texto silencia ou oculta é que existiam distintas percepções e projetos de Reinos de Deus no interior deste movimento ainda no I século e para além dele, pluralidade religiosa que poderia ser abordada em sala de aula caso os autores estivessem em sintonia com as produções que estudam o tema.

Ademais, a questão exposta no texto didático referente a “salvação da humanidade” é uma leitura teológica construída pós-Jesus. Esse termo no I século não se referia apenas ao espiritual, mas também possuía dimensões políticas-sociais, uma vez que salvar a humanidade representava salvá-la de uma forma de governo imperial predominante no mundo antigo, o que denotava que dentre vários outros, existiam projetos de Reino de Deus que pensavam o mundo para aquele momento, como por exemplo, o de Jesus e de Paulo.

Entre outros pontos problemáticos no texto, os autores se voltam para um tema clássico quando se trata de cristianismo no Império Romano; as perseguições. Segundo os autores:

[..]o cristianismo foi se tornando uma ameaça ao poder romano, pelas ideias sobre as quais se fundava – a prática da fraternidade entre os homens, revolucionária para a época, e a esperança numa vida eterna de felicidade, em união com Deus – e porque os cristãos negavam as crenças da religião romana e não participavam de suas práticas rituais. O império respondeu à expansão do cristianismo com perseguições esporádicas e depois sistemáticas (2005; PEDRO, et al, p.79).

Neste parágrafo os autores apresentam as razões não pelas quais alguns grupos cristãos sofreram perseguições, como também expõe implicitamente um dos motivos que levaram Roma a condenar Jesus, vide os ensinamentos que o mesmo disseminava entre a população estar calcada na fraternidade humana. No entanto, embora as perseguições tenham de fato ocorrido da forma como narra os autores, a análise deixa de fora um importante dado: de que tais perseguições também aconteciam entre os próprios cristãos. Fator que corroboraram para isso foi mais uma vez, as distintas concepções das comunidades sobre determinado tipo de cristianismo que deveria ser seguido no Império⁴³.

O texto se encerra abordando a liberdade religiosa concedida aos cristãos através de Constantino em 313 d.C, ressaltando que as mesmas estão vivas na memória social do Ocidente, ficando implícito que o Brasil também é portador dessa memória.

Por fim, ao final do capítulo, o livro não traz nenhuma atividade concernente ao tema que fora desenvolvido, bem como nenhum texto complementar ou sugestão de leitura. Implicitamente traz uma questão onde o aluno(a) poderá relacionar alguns elementos da cultura clássica que reforçam a noção de identidade com as civilizações ocidentais estudadas no unidade; Grécia e Roma.

Na bibliografia da unidade, apenas uma obra sobre se refere ao tema, porém, bastante antiga se comparada às produções acadêmicas já disponíveis no ano da escrita do livro didático em questão, o que reforça a falta de atualização dos autores com a história antiga e em particular com o tema abordado em suas páginas⁴⁴.

3.2 Livros Analisados do PNLD (2012/2014 – 2015/2017)

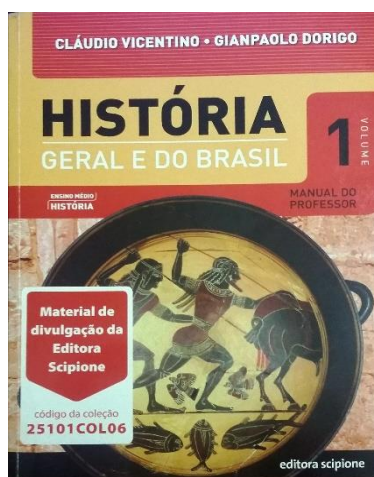
A análise dos livros de ensino médio distribuídos pelo governo através do PNLD atenderá aos dois triênios da vigência deste programa que, a partir da incorporação do PNLEM ao mesmo, passou a assegurar livros de todos os componentes curriculares para a educação básica.

⁴³ Algumas comunidades cristãs entendiam que deveria haver uma aproximação das mesmas com as estruturas sociopolíticas e culturais romanas, o que geravam conflitos entre as tais como, por exemplo, na cidade de Corinto, por questões ligadas a aceitação do Patronato nas comunidades cristãs daquela cidade, conforme, assim como o conhecimento relacionado á práticas batismais, tidas como um culto de mistério (Smith, 1973) geravam disputas entre lideranças nesta cidade, como pode ser observado em I Cor 1:10;16.

⁴⁴ Trata-se da obra *Judaísmo e Cristianismo antigo – de Antíoco Epífanio a Constantino* dos autores Marcel Simon e André Benoit, publicada pela editora Pioneira/Edusp em 1987.

Num primeiro momento analisaremos as obras referentes aos anos de 2012-2014 presentes no guia de livros didáticos do PNLD, totalizando nesse momento do trabalho duas obras referentes a este triênio e, posteriormente outras três obras presentes no guia de livros ligados aos anos de 2015-2017.

A) História Geral e do Brasil (Vol. 1)



Capa do livro *História Geral e do Brasil* dos autores Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo. 1ª Edição em 2011. Editora Scipione. Formato 21 x 28 cm.

O autor Cláudio Vicentino é famoso no meio editorial, tendo publicado várias obras junto ao ensino escolar. É bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela USP e pós graduando em História pela UnB. Atualmente é professor de cursos preparatórios para Vestibulandos em São Paulo. Já Gianpaolo Dorigo é bacharel e licenciado em História, além de possuir mestrado em Filosofia pela PUC-SP.

• O Tema Abordado no Livro

Nesta obra, o cristianismo aparece, num primeiro momento de forma pontual, sobretudo, quando os autores procuram listar os principais feitos dos primeiros imperadores romanos, bem como estabelecer a classificação dinástica em que a historiografia os situaram. Logo, identificamos nos primeiros parágrafos uma proximidade com a história positivista, embora a obra preze em demonstrar uma operacionalização do ensino de História de forma integrada.

Os autores situam o cristianismo temporalmente no Império, abordando-o de forma inicial no I século e posteriormente no século III ao V. Em nenhum momento, porém é explicado o que é esse cristianismo que nasce no Império, nem o percurso histórico – ainda que fosse breve – de Jesus como sujeito histórico. Na narrativa da obra

didática, Jesus é apresentado como *Cristo*, o que denota uma leitura do mesmo, posterior a sua vida e já revestida de filtros que reduzem o chão histórico no qual o mesmo interagiu.

O cristianismo é bastante relacionado pelos autores aos acontecimentos políticos vivenciados no século I. Nesse aspecto é narrada a perseguição imposta por Nero aos cristãos, dando em seguida, caracterizações negativas ao imperador, como por exemplo: “Nero também teria ordenado a morte de sua mãe, a de seu meio-irmão e a de sua esposa” (VICENTINO; DORIGO, 2011, p. 148).

No entanto, em um *box* contendo a indicação do filme “Quo Vadis” os autores inserem um pequeno e válido diálogo com a academia ao discutir a figura de Nero. A problematização suscitada refere-se a construção do mesmo como um ser degenerado construída posteriormente por uma historiografia de inspiração cristã, que teria penetrado fortemente nas escolas, *versus* a visão de uma historiografia moderna que ao revisitar o período de governo de Nero, identifica sua popularidade junto a população de Roma⁴⁵.

Entrementes, os autores fazendo o uso de uma imagem representando Jesus como romano no século V, entendem a ascensão do cristianismo como resultado da desagregação do Império, onde sucessivas crises de teor político e econômicas propiciaram sua institucionalização como religião oficial.

Um ponto levantado no texto da obra refere-se ao caráter “universal” do cristianismo. Segundo os autores:

a nova religião passou a ter um caráter subversivo para a estrutura política romana, pois era universal, contrária à violência e rejeitava a divindade do imperador, bem como a estrutura hierarquizada e militarizada do império (VICENTINO; DORIGO, 2011, p.150).

Aponto as questões expostas pelos autores da seguinte forma: a leitura de que o cristianismo foi uma religião de caráter subversivo certamente não pertence à uma postura adotada pela teologia ortodoxa encontrada em qualquer bíblia protestante ou católica, e disseminada em materiais catequéticos das agências religiosas, e sim,

⁴⁵ Nesse *box*, os autores indicam que a discussão realizada foi centrada na obra *Nero, o imperador maldito*, do escritor Massimo Fini, publicada em português pela Scrita Editorial no ano de 1993. Nessa obra o autor ao comparar as ações de Nero e de Constantino traz um debate moral, apontando que embora este goze de certo prestígio entre os cristãos, o mesmo incorreu nas mesmas atitudes de Nero, como ter ordenado o assassinato de sua mãe e seu filho. Em outra via, ao utilizar esta obra no livro didático, os autores omitem quais teriam sido os historiadores cristãos que teriam construído uma narrativa desfavorável a Nero.

pertence a um olhar da História utilizado pelos autores, ainda que superficial. Essa subversão, porém, não prevalece nos demais pontos da narrativa sobre o cristianismo no texto.

Isso fica demonstrado quando os autores apresentam o fato da grande quantidade de escravos que se convertiam a nova religião, haja vista, que, ao assim fazerem, os mesmos acreditavam que poderiam ser livres no pós-vida. Nesse sentido, a subversão dessa religião não provocava a perda do *status quo* dos indivíduos mais abastados na sociedade imperial romana, uma vez que essa crença estimulava a harmonia entre escravos e senhores, uma vez que segundo Paulo, “todos eram um só em Cristo Jesus” (Gl 3:28).

Somente após Paulo ter sido lido pelos estudos históricos à partir do século XX, na chamada *Terceira Busca do Jesus Histórico* é que será revista a questão do cristianismo ter legitimado a estrutura escravista do Império.⁴⁶

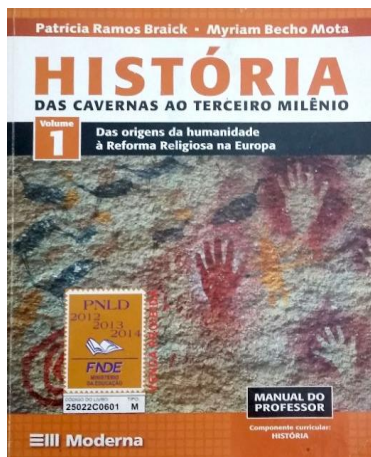
Essa questão por si só já coloca por terra as concepções de um pretensão universalismo da religião cristã adotada nesta e em outras literaturas didáticas aqui analisadas. Porém, é preciso que seja entendido, que a crença em Jesus como filho de Deus, logo, como o messias, não foi suficiente para que diferentes comunidades cristãs e a sociedade romana mais ampla visualizassem essa religião como universal, uma vez que, estruturas e hierarquizações típicas do ordenamento político romano fizeram parte do funcionamento das comunidades.

Por fim, o texto se encerra aludindo a liberdade de culto concedida por Constantino aos cristãos – reproduzindo a resolução que estabeleceu esse feito - e, sua posterior oficialização desta religião como oficial em todo o Império, contudo, sem problematizar as reais motivações que fizeram com que os respectivos imperadores possuíam ao realizar tais medidas.

Na seção de atividades, composta por quatro exercícios de análise discursiva, nenhuma questão foi trabalhada de forma isolada ou sequer fez referência ao cristianismo no texto desenvolvido pelos autores.

⁴⁶ Um texto que pode ser extraído e que relata bem a posição de Paulo contrária ao escravismo entre os cristãos, se encontra na carta à Filemon, onde é narrada a relação entre o escravo Onésimo e seu senhor Filemon, ambos cristãos, mas em posições sociais diferentes. Paulo não admitia que houvesse distinção da igualdade em Cristo determinada pelos espaços físicos: iguais na Assembleia e, desiguais na sociedade mais ampla. Embora retrate um caso isolado, esse entendimento guiará as demais cartas autênticas de Paulo acerca do tema.

B) História Das Cavernas ao Terceiro Milênio (Vol. 1)



Capa do livro *História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio* das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. 2ª Edição em 2010. Editora Moderna. Formato 21 x 28 cm.

A autora Patrícia Ramos Braick possui mestrado em História pela PUC-RS com concentração em sociedades Ibéricas e Americanas. Atualmente é professora do ensino médio em Belo Horizonte, MG. Já Myriam Becho Mota é licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira, MG, possuindo mestrado em Relações Internacionais pela Universidade de Ohio, EUA. Atualmente leciona no ensino médio e superior na cidade mineira.

• O Tema Abordado na Obra

Nas orientações específicas para o professor é informado que o estudo das civilizações antigas, especificamente grega e romana são importantes para o ensino médio devido essas constituírem, os pilares da civilização ocidental. Para isso, são elencadas algumas características que a História desses povos, sobretudo Roma, legou aos dias atuais, como o direito romano, a República e a religião cristã.

De início, o título que nomeia o tópico onde as autoras desenvolverão o texto sobre a temática, reduz consideravelmente no campo da História a complexidade que o mesmo se insere não apenas na antiguidade, como também no tempo presente, regime de historicidade evocado pelo livro, referindo-se ao cristianismo no Império como “A força do poder espiritual”.

Feita a “escolha” por uma narrativa tradicional, que pouco atende aos objetivos de construir um saber que pise fora do lugar comum adotado pela obra quando refere-se ao tema, o cristianismo (Séc. I-IV) é então apresentado pelas autoras em cinco

parágrafos que, seguem de perto o material neotestamentário como única fonte para explicar essa religião.

Tomando por base os evangelhos para construir um entendimento sobre Jesus, sem, contudo, problematizar as elaborações que os cercaram, as autoras explicam que “Jesus nasceu em Belém de Judá durante o governo de Otávio Augusto” e que o mesmo atendera a uma antiga tradição judaica que esperava o messias para “anunciar o reino dos justos e a salvação da humanidade”.

O desalinho do conteúdo junto às produções acadêmicas, pode, desde então se fazer notar, uma vez que é consenso entre os historiadores o entendimento sobre o local de nascimento de Jesus. Crossan (1995), Horsley; Hansson (2005) e Chevitarese (2007) defendem que Jesus nasceu na pequena aldeia de Nazaré na Galiléia, região da Palestina judaica por volta do III séc. a.C e, que a narrativa que coloca seu nascimento em Belém de Judá, atende aos interesses posteriores dos evangelistas em situar Jesus como sendo herdeiro direto da realeza davídica.

Ademais, como já fora exposto anteriormente, as ações de Jesus na Palestina não atenderam somente o caráter “espiritual” como as autoras reproduzem, já que Jesus objetivava a implantação do Reino de Deus na terra, que compreendia em um programa de ação objetiva para o tempo presente do mundo romano, baseado na justiça, igualdade e na paz, expressamente antagônico ao modelo imperial de Roma.

Outrossim, é oferecido uma explicação rasa quanto aos motivos que levaram Jesus à condenação na cruz, sendo exposto que “embora Jesus afirmasse que o reino de seu pai não era desse mundo, foi visto como um rebelde e condenado à morte na cruz, uma forma de execução comum na Roma antiga” (BRAICK; MOTA, 2010, p.124). Essa explicação ficaria melhor substanciada se fosse realizado um estudo sobre as penas capitais no Império, onde por exemplo, somente aqueles que eram considerados bandidos e agitadores da ordem imperial recebiam a crucificação como pena de morte.

A ênfase nas camadas populares como fator que impulsionou o crescimento do cristianismo, a exemplo do livro anteriormente analisado, também é colocado, sobretudo, como uma religião fortemente identificada com os escravos, dado ao consolo em se alcançar a “salvação” no pós-vida.

No final do conteúdo textual, as autoras apontam para a perseguição sofrida pelos cristãos iniciada no governo de Nero, haja vista a recusa em cultuar os deuses romanos, ressaltando, porém, que a intensificação dessas perseguições redundava no

aumento de adeptos dessa religião, finalizando com a liberação do culto aos cristãos através do Edito de Milão realizado por Constantino, assim como sua oficialização adotada no Império por Teodósio em 380 d.C.

De forma geral, o conteúdo desenvolvido sobre o tema nesta obra é profundamente informativo e não atende sequer, aos objetivos de construir um link entre passado e presente conforme é proposto no início das unidades do livro. Durante a exposição do tema, em nenhum momento o texto se refere a presença das mulheres no interior do cristianismo – nem mesmo em um *box* - da mesma forma, também não lança mão de nenhum recurso pedagógico, como um filme ou o trabalho com fontes históricas, que viessem a enriquecer ou compensar a frágil exposição do conteúdo textual no livro.

Aliado a isso, nenhuma atividade sobre o tema foi encontrada ao final do capítulo, nem mesmo uma que fizesse referência às experiências religiosas cristãs no Império Romano. Da mesma forma, não consta nenhuma obra acadêmica própria do tema. O que nos chamou a atenção foi a presença na bibliografia da obra *A História dos Hebreus* de Flávio Josefo, na versão da Casa Publicadora das Assembleias de Deus (CPAD), o que denota a leitura filtrada pela teologia no qual o texto fora submetido nesta obra didática de História.

C) Conexões Com a História (PNLD 2015-2017)



Capa do livro *Conexões com a História* dos autores Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira. 2ª edição em 2013. Editora Moderna. Formato 21 x 28 cm.

Alexandre Alves possui graduação, mestrado e doutorado em História, com ênfase na área de História Econômica pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e professor da UNIFESP. Já Letícia Fagundes de Oliveira também é

graduada em História, possuindo mestrado na área de História social também pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, sendo atualmente professora de História no ensino superior.

• O Tema Abordado na Obra

Os autores introduzem o tema levantando uma questão bem pertinente nos dias atuais: a laicidade do Estado, abordando as implicações positivas de estados modernos que optam pela separação entre política e religião, estabelecendo, como o próprio título do livro sugere conexões com a História, com o tempo presente, num diálogo entre o passado e o tempo histórico atual.

Nesse ínterim, o texto em questão aponta para a realidade da civilização romana, onde política e religião eram partes de um mesmo todo, e onde o cristianismo veio a gozar de determinados privilégios quando da sua institucionalização como religião oficial no Império.

O tópico *Nasce a religião cristã* apresenta o texto em que os autores abordam a partir de seus pontos de visualização, como se deu o nascimento do cristianismo. Essa análise, de modo geral, não foge ao que já foi apresentado até aqui, uma vez que os livros didáticos quando referenciam este tema apresentam poucas inovações, mantendo assim, um conteúdo tradicional ao professor e ao alunado.

Desta feita, tomando como base os evangelhos de Mateus e Lucas no Novo Testamento bíblico, os autores reforçam o nascimento de Jesus na região da Judéia no I século, sem citar a cidade de Belém e a tradição em relacionar Jesus a Davi a partir da narrativa do seu nascimento nesta cidade, além de não precisar uma data específica.

Ademais, Jesus no texto trabalhado só aparece em informações pontuais, como seu nascimento, da crença de que o mesmo era o messias, que pregava o monoteísmo e a igualdade entre os homens, além de *um paraíso celeste* para os seus seguidores.

Somado a estes aspectos que caracterizam a crença no cristianismo no I século para os autores, o texto levanta um percentual da presença de cristãos no período governado por Constantino, estipulando que entre 5% e 10% da população do Império pertencia a esta religião, sem apresentar nenhum dado apurado que confirme a informação.

O grande êxito do cristianismo para os autores assentou-se em ser esta, uma religião que assumia o papel do Estado no que tange a prestação de assistências básicas

a população, uma vez que oferecendo proteção social (através da concessão de alimentos, práticas fúnebres, amparo a órfãos e viúvas), um grande contingente de pessoas passaram a fazer parte dessa religião. Nesse quesito, para os autores, a então igreja, passou a funcionar como um estado paralelo ao romano, “com suas próprias leis, normas e hierarquias”.

O texto a exemplo dos demais já expostos, também reproduz a ideia de universalidade do cristianismo, criticado e refutado pela historiografia especializada. Nesse ponto, esse quesito entra em oposição com o texto citado pelos autores descrito logo acima, pois trabalha com a universalidade apenas no plano da crença oferecida por essa religião e não no que tange à estruturação interna das comunidades cristãs, onde as diferenças não só apareciam, como também dialogavam com as estruturas políticas e culturais de Roma.

Outro aspecto que traz fortes elos com a representação teológica na obra didática se refere ao papel exercido pelas mulheres. Esse tema é abordado em um pequeno box no canto da página, ainda assim de forma generalizadora. Ao utilizar o trecho da obra *A História do Cristianismo* do autor Paul Johnson, é reproduzido no livro que “o cristianismo oferecia sólidas vantagens para as mulheres. Tratava-as como iguais aos olhos de Deus e instruía os maridos no sentido de tratar suas esposas com a mesma consideração mostrada por Cristo para com sua ‘noiva’, a igreja” (ALVES; OLIVEIRA, 2013, p.126).

O texto reproduzido acima pertence a uma leitura do cristianismo paulino que dialoga com as cartas paulinas denominadas pela historiografia de pseudoepígrafes, uma vez, que, não foram escritas pelo Paulo histórico, e sim, em nome do mesmo após sua morte. Tais escritos gozavam de boa penetração nas comunidades onde a liderança de Paulo teve influência e, que ainda nos dias atuais, são utilizadas para legitimar e justificar a posição subalterna da mulher na religião cristã, uma vez que nessas cartas, o feminino é constantemente tutelado pelo masculino.⁴⁷

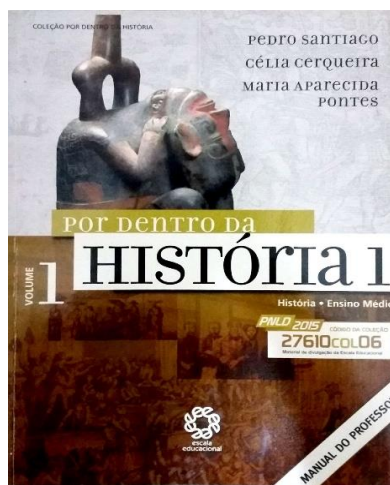
O conteúdo traz ainda, um mapa bastante interessante que mostra a expansão do cristianismo nos domínios territoriais do império, retirado da obra do *Atlas*

⁴⁷ Podemos encontrar passagens nas cartas inautênticas de Paulo que desautorizam e silenciam a atuação de mulheres em posições de liderança. Doutra forma, essas posturas também são encontradas em algumas de suas cartas autênticas, como I Cor 11:3-16 e 14:33-36. No entanto, em ambos os casos, trata-se de uma interpolação ao texto paulino, realizada por uma tradição posterior a sua morte, que defendia a superioridade dos homens sobre as mulheres, algo que não coadunava com as posturas de Paulo.

Historique mondial de Georges Duby. Um adendo que seria necessário e enriqueceria as informações do mapa, seria problematizar o termo “expansão” tratando não como uma palavra estanque e sim, como um conceito, que traz em seu bojo a ideia de negociação entre partes distintas, que se aplicam a história do cristianismo.

Por fim, os autores não propõem nenhuma atividade de pesquisa ou questão no final do capítulo referente ao conteúdo sobre cristianismo nesta obra.

D) Por Dentro da História (Vol. 1)



Capa do livro *Por Dentro da História* dos autores Pedro Santiago, Célia Cerqueira e Maria Aparecida Pontes. 3ª edição em 2013. Editora Escala Educacional. Formato 21 x 28 cm.

Pedro Santiago é graduado em História, tendo mestrado em História Social do Trabalho pela Unicamp. Célia Cerqueira é bibliotecária, graduada pela UnB, tendo participado da obra como consultora pedagógica na área de publicações didáticas. Já Maria Aparecida Pontes é pedagoga pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), e a exemplo de Célia Cerqueira também atuou como consultora pedagógica nesta obra.

• O Tema Abordado na Obra

O cristianismo antigo aparece nesta obra articulada dentro dos pressupostos metodológicos da história integrada adotada pelos autores. Sendo assim, busca-se fazer com que o alunado dialogue com a história em diferentes tempos e lugares, mas, sempre a relacionando com questões contemporâneas, sobretudo tendo o Brasil como foco de análise, a partir de teorizações do regime da História do tempo presente.

Sendo assim, das obras até aqui analisadas, esta é a que menos representou o cristianismo pela ótica do campo teológico. Nas três páginas em que os autores abordam

a desagregação do mundo antigo (título do capítulo), o texto se valerá de relacionar a religião cristã aos eventos políticos decisivos que corroboraram para “a derrocada” do império romano, mesmo que antes tenham utilizado o emprego do conceito de desagregação de Jacques Le Goff no início do capítulo.

Dessa forma, inserido numa narrativa da história política, o cristianismo é analisado no calor das principais decisões tomadas pelos imperadores romanos que visavam oferecer uma “solução para a crise” econômica e política pela qual passava o império. É assim que, nas querelas políticas do período, ele é relacionado com o “programa de reformas estatais de Diocleciano que visavam fortalecer o Estado”, como por exemplo, a tetrarquia, que dividiu o império em quatro governantes, tendo permanecido seus efeitos até o governo de Constantino onde o permitiu a prática dessa religião, visto que a mesma contava com inúmeros adeptos. Medida que abriria caminho para que Teodósio tencionando acabar com os problemas que agravavam a continuidade do império unificasse o mesmo em torno de uma religião: o cristianismo.

Dialogando com questões contemporâneas, o texto problematiza ainda que breve a aliança institucional entre Estado e Religião, bem como as implicações desta união que “permaneceu por séculos em grande parte da Europa”.

No subtópico denominado “O fortalecimento do Cristianismo”, os autores abordam o mosaico religioso do mundo romano, expondo as crenças que se faziam presente entre a sociedade daquele período. Nesse aspecto os autores descrevem rapidamente as crenças religiosas, como o culto ao imperador e os rituais em homenagem aos deuses Júpiter, Juno e Minerva considerados deuses do exército e das cidades. Consoante a esta prática religiosa estavam o culto aos deuses protetores dos lares e o estoicismo direcionado pelo conhecimento filosófico. Dentro desse contexto plural é que os autores abordam o surgimento do cristianismo, no qual os autores se reportam da seguinte forma:

Entre essas inúmeras crenças e práticas religiosas encontrava-se o cristianismo. Em meados do século II, o cristianismo já contava com quase três séculos de história (desde a formação na região do Oriente médio, em meio ao povo judeu, ameaçado pelo domínio romano) e tinha expressivo número de seguidores (SANTIAGO, et al, P. 108).

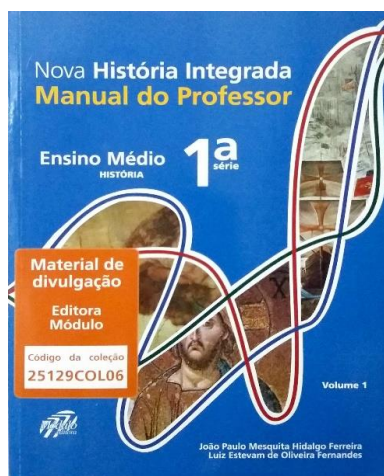
Após essa breve explanação, os autores lançam mão de uma pintura do artista italiano Rafael Sanzio de 1515 representando “São Paulo pregando a expansão do cristianismo”. É apenas com a utilização desta imagem que, de forma mais enfática,

percebemos a presença do discurso teológico na abordagem dos autores sobre o tema. Ademais, embora atendendo aos critérios pedidos pelo PNLD no que tangem ao bom uso de imagens, pinturas e gravuras nos livros didáticos, essa representação cita uma única vez a figura de Paulo para o cristianismo, ainda assim, acompanhada da leitura teológica.

Ao explicar os fatores que contribuíram para a expansão dessa religião, o texto reproduz mais uma vez o que os demais já analisados enfatizaram, ou seja, a universalidade é o critério estabelecido pelos autores para explicar o grande número de adeptos do cristianismo no império romano. Não é realizada a problematização desta “universalidade” no interior do movimento cristão, onde embora, todos fossem vistos de forma igualitária pelo Deus judaico, a organização interna refletia diferenças pautadas pelo gênero, distinção social, por questões interpretativas aos textos produzidos pelos seguidores de Jesus e pela literatura hebraica, além do batismo, que os autores apontam como o ritual que marcava o “ingresso do novo crente no mundo do cristianismo”.

Reforçando os elementos citados anteriormente, os autores ressaltam que tal expansão só fora possibilitada pela mistura de hábitos e costumes encontrados na sociedade romana, onde gradativamente a assimilação da crença cristã possibilitou a ocupação de espaços importantes por parte das pessoas que não faziam parte da elite imperial, deixando de ser assim, uma religião marginal e perseguida “pronta para se tornar uma alternativa na busca de soluções para as crises do império”.

E) Nova História Integrada (Vol. 1)



Capa do Livro *Nova História Integrada* dos autores João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira e Luiz Estavam de Oliveira Fernandes. 2º edição em 2010. Editora Módulo. Formato 21 x 28 cm.

João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira possui bacharelado e licenciatura em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Também leciona História para os ensinos fundamental e médio na mesma cidade. Já Luiz Estevam de Oliveira Fernandes possui licenciatura e doutorado em História também pela Unicamp. Atualmente é professor adjunto do departamento de História na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

• O Tema Abordado na Obra

O livro *Nova História Integrada* como o próprio nome sugere, opta por esta metodologia de ensino, mas, não no sentido a que pode se atribuir comum a este conceito e a esta prática, ou seja; intercalando capítulos de história geral e do Brasil. Busca-se na obra um modelo de História em que o Brasil não seja dependente do continente europeu nos aspectos políticos, culturais, econômicos, religiosos, etc. Dessa forma, visa-se mostrar que os acontecimentos históricos são relacionais e se interconectam em diferentes tempos e espaços, cabendo ao professor a tarefa de realizar a mediação de aspectos de diferentes naturezas históricas.

Amparados no arcabouço teórico da História Cultural, os autores procuram conferir nos capítulos visões e interpretações de sujeitos produtores e receptores de cultura, tendo como objetivo analisar através das práticas e dos processos as formas como a cultura é produzida.

Mediante as considerações expostas na obra, passamos a analisar como o tema cristianismos (ainda que seja tratado no plural pelos autores) se apresenta na mesma.

A temática se apresenta na seção intitulada *falando nisso*, semelhante à um box - em proporções maiores - onde um tema é discutido especificamente por um especialista no tema. Nela, os autores reproduzem de forma adaptada parte de um texto da obra *Grécia e Roma*, do historiador Pedro Paulo Funari.

Por ser um texto acadêmico, porém, de fácil linguagem para o público em questão, o material reproduzido na obra didática é bastante esclarecedor sobre o tema, trazendo questões debatidas pela historiografia especializada como o papel da memória para as primeiras comunidades cristãs “*que se reuniam em memória de Jesus*”, bem como problematizando de forma salutar e inédita se comparada à outras obras didáticas, a escatologia judaico-cristã, abordando a crença no retorno de Jesus e a instauração do Reino de Deus na terra, “*destruindo o anticristo, o imperador romano*”.

Percebe-se que o texto coloca o cristianismo antigo no interior no tempo e espaço de sua emergência. Embora trazendo pontos de reflexão que podemos chamar de inéditos dentro de um livro didático no que tange ao tema, é preciso ressaltar diante de uma abordagem acadêmica, como o professor(a) fará uso dessa representação em sala de aula quando se deparar com a proposta trazida pelos autores e por um especialista na temática estudada?

Se levarmos em consideração que boa parte dos profissionais de História não saem da graduação com uma vasta experiência em História Antiga, onde nem mesmo nesta disciplina o tema é enfatizado em maiores proporções, resta presumir – não por truísmo – que o mesmo continuará sendo abordado superficialmente, sem problematização das narrativas que o constituem.

Diferente das obras anteriormente analisadas, nesta, o espaço concedido à uma leitura acadêmica do movimento cristão antigo possui o mérito de abordá-lo através da problematização das narrativas teológicas sob uma perspectiva histórica ao historicizá-lo em seu tempo, além de conferir nesta seção os resultados desenvolvidos no âmbito acadêmico sobre outros aspectos no qual a religião cristã esteve implicada no Império Romano.

Também chama atenção a inserção de uma imagem no corpo do texto, representando Jesus como um pastor romano, sem barba e cabelo comprido, possibilitando a abertura de um debate sobre a imagem que fora construída de Jesus, ao longo do tempo e, sobretudo, no período medieval. Isso também denota mais uma vez, a preocupação do autor do texto de apresentar o cristianismo como parte da cultura romana, como os produtores e receptores de cultura intentaram representar Jesus à partir de suas vivências cotidianas.

Por fim, ainda nesta seção, os autores formulam três questões sobre o texto de Pedro Paulo Funari a serem respondidas pelo alunado, enfatizando (1) o porque das perseguições aos cristãos terem ocorrido, (2) o que teria acontecido para a mesma deixar de ser uma religião perseguida para ser a única religião aceitável no império, (3) bem como a postura que o Estado romana tomou junto às outras formas religiosas após o cristianismo ter sido oficializado no império. Esta última fornecendo elementos para se pensar questões como a tolerância/intolerância religiosa, tão em voga nos dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar livros didáticos distribuídos pelo governo federal para a rede pública de ensino, levando em consideração as políticas públicas educacionais, como o extinto PNLEM (Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio), e o guia de livros didáticos para o ano de 2016, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Nosso objetivo se baseou especificamente, na análise de conteúdo sobre os cristianismos na antiguidade abordados pelos livros. Entendemos que, devido aos procedimentos que incidem sobre a elaboração de cada produção didática, como os interesses do mercado editorial, a atuação do Estado, e as ações de grupos ou movimentos sociais em busca de reconhecimento e espaço nesses lugares de memória, os livros trazem uma ligeira pluralidade de conteúdo sobre o tema estudado. Contudo, tais concepções, são majoritariamente, ancoradas nas literaturas teológicas cristãs, de forte cunho ortodoxo, ou seja; o conservadorismo de uma experiência religiosa detém a hegemonia de sua leitura (ao manter o entendimento sobre essa religião como um bloco social monolítico e reduzido apenas às questões espirituais).

Em nossa leitura, esse aspecto figura como um dado problemático ao ensino de História, e também, ao ensino religioso, mesmo que a este último, seja facultada a oportunidade de uma exposição confessional por parte de agentes do Estado. Porém, uma vez, sendo esse tema ensinado no espaço público escolar, acreditamos que os livros didáticos deveriam estar mais atentos às pesquisas desenvolvidas nos espaços acadêmicos, visando oferecer, a ampliação do conhecimento sobre esta temática.

A operacionalização das fontes nestes materiais, não são acompanhadas por critérios próprios da História e de outras áreas das ciências, como a Arqueologia e a Antropologia. Sendo lugar comum, a interpretação deste plural movimento, como pertencente apenas às questões individuais e espirituais.

Embora recente se comparado com as tradições teológicas que apresentam a leitura hegemônica sobre os cristianismos, as pesquisas sobre o Jesus Histórico e o nascimento e desenvolvimento dessas experiências religiosas na Palestina e no Mediterrâneo antigo, já possuem uma ampla produção, que poderia ser incorporada nas literaturas didáticas distribuídas pelo governo.

Tendo o Brasil, uma sociedade marcadamente cristã, onde mais de 86% de sua população, se declara pertencente à algum ramo dessa matriz religiosa (católica ou

evangélica), ponderamos que isso pode acarretar em um ensino próximo, ou semelhante daquele que é praticado nas agências ou instituições religiosas, próprias para a difusão ou culto dessa crença na sociedade.

Diante disso, a nossa proposta se direcionou aos profissionais de ensino de História, que, ao preparar e ministrar suas aulas, os mesmos possam fazer uso de um manual pedagógico onde irão encontrar informações atualizadas sobre os primeiros anos dos cristianismos. Entendidos por nós, como uma experiência religiosa plural, em constante diálogo com os ambientes culturais da Palestina e do Mediterrâneo, os cristianismos podem proporcionar, através do ensino de História, debates necessários a construção da cidadania, se operados pelo conhecimento histórico, em especial.

Levando em consideração que os profissionais que atuam na educação básica, pouco conhecem sobre a antiguidade, torna-se cada vez mais necessário, a produção de materiais que auxiliem no conhecimento e entendimento desta e de outras questões do mundo antigo.

Embora se saiba que os livros didáticos não possuem a intenção de aprofundar determinado conhecimento sobre um tema específico, muitas vezes, a simplificação dos processos históricos acaba ocorrendo e se tornando natural, mesmo com as fiscalizações promovidas pelos editais do PNLD a cada ano, e com as atualizações de livros e coleções pelas editoras.

Nossa intenção também é fazer com que o ensino sobre os cristianismos na antiguidade deixe de ser um tabu, e passe a ser tratado pelos profissionais e pelos sistemas de ensino, da mesma forma como se concebe o ensino de outras experiências sociais no tempo histórico. Utilizando a bíblia como documento histórico, passível de ser assimilado pelos profissionais, que lidam diariamente com narrativas que privilegiam o entendimento parcial desta temática.

Não visualizamos no cenário atual do país, possibilidades para que este tema seja trabalhado nos livros didáticos da maneira como gostaríamos que fosse. Mediante a crescente patrulha instalada nos órgãos estatais de ensino, essa possibilidade vislumbra-se cada vez mais distante de poder ser operacionalizada por parte do Estado.

A ênfase na noção de cidadania, evocada pelos PCN's, levanta a possibilidade real para que essas questões sejam trabalhadas nos livros didáticos. No entanto, sem oferecer inovações nos materiais didáticos que permitam aos profissionais ampliar os conhecimentos, esses objetivos ficam distante de ser alcançados na prática escolar.

Nesse sentido, o manual pedagógico proposto, contribuirá para que isso seja possível, mediante uma leitura histórica dos processos sociais que permitiram o desenvolvimento do movimento de Jesus no I século, assim como, dos desdobramentos ocorridos após a sua execução, que, possibilitaram o nascimento do cristianismo, já com a crença de Jesus como sendo Cristo, ou seja, o filho de Deus. O resultado dessa proposta, pode representar possíveis transformações nas formas de ensinar, não apenas este, mas outros conteúdos ligados ao campo educacional.

REFERÊNCIAS

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional de 05 de Outubro de 1988 com as emendas constitucionais de n. 1, de 1992, a 42, de 2003, e pelas Emendas Constitucionais de Revisão de n. 1 a 6, de 1994. – 22. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004.

_____, Câmara da Educação Básica. **Parecer CP/CNE 05/97, sobre a formação de professores para o ensino religioso na escola pública do ensino fundamental**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0597.pdf>> Acesso em: 26 fev. 2018.

_____, Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em 26 fev. 2018.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em 26 fev. 2018.

_____, Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439/DF**. Relator: Ministro Luís Roberto Barroso. Brasília, 02 de agosto de 2010. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=4439&classe=ADI&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>>. Acesso em 26 fev. 2018.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20/12/1996)**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 27 Junho, 2017.

_____, **Decreto-lei nº 1.006 de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Brasília. Diário Oficial, DF, 30 dez. 1938.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 1999.

_____, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2016: História**. Brasília, 2016.

_____, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

DOCUMENTAÇÃO TEXTUAL:

Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002.

ALVES, Alexandre, OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Conexões com a História:** Das Origens do Homem à Conquista do Novo Mundo. 2º Ed. São Paulo: Moderna, 2013.

BRAICK, Patrícia Ramos, MOTA, Myriam Becho. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio:** Das Origens da Humanidade à Reforma Religiosa na Europa. 2º Ed. São Paulo: Moderna, 2010.

FERREIRA, José Paulo Mesquita H., FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. **Nova História Integrada,** Volume 1: Ensino Médio. 2º Ed. Curitiba: Módulo Editora, 2010.

GISLANE e REINALDO. **História.** Volume Único, 1º Ed. São Paulo: Ática, 2005.

PEDRO, Antônio, LIMA, Lizânias de Souza, CARVALHO Yone de. **História do Mundo Ocidental:** Ensino Médio: Volume Único. São Paulo: FTD, 2005.

SANTIAGO, Pedro, CERQUEIRA, Célia, PONTES, Maria Aparecida. **Por Dentro da História 1.** 3º Ed. São Paulo: Escala Educacional, 2013.

VICENTINO, Cláudio, DORIGO Gianpaolo. **História Geral e do Brasil.** São Paulo: Scipione, 2010.

BIBLIOGRAFIA:

BARNABÉ, Luís Ernesto. De Olho no Presente: História Antiga e Livros Didáticos no Século XXI. **Opsis,** Catalão-GO, v.14, n.2, p.114-132, jul./dez. 2014.

BITTENCOURT, Circe (Org). Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. IN: **O Saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo, Contexto, p. 69-90, 1997.

BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** São Paulo: Editora UNB – Imprensa Oficial: 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia.** Rio de Janeiro, Editora FGV, 2015.

CERTEAU, Michel De. **A Escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COSTA, Eliézer Raimundo de Souza. Livro Didático: Lugar de Memória. **Cultura Histórica & Patrimônio,** Alfenas, v.2, n.1, p.168-181, jan./jun. 2013.

CHARTIER, Roger. **História Cultural Entre Práticas e Representações:** Lisboa, Difel, 1989.

CHERVEL, A **História das Disciplinas Escolares: Reflexões Sobre um Campo de Pesquisa**. Teoria & Educação, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVITARESE, André Leonardo. **Cristianismos: Questões e Debates Metodológicos**. Rio de Janeiro: Kliné, 2011.

_____; CORNELLI, Gabriele. **Judaísmo, Cristianismo e Helenismo: ensaios acerca das interações culturais no Mediterrâneo antigo**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007.

_____; FUNARI, Pedro Paulo. **Jesus Histórico: Uma Brevíssima Introdução**. Rio de Janeiro: Kliné, 2011.

CROSSAN, John Dominic. **O Nascimento do Cristianismo: o que aconteceu nos anos que se seguiram a execução de Jesus**. São Paulo: Paulus, 2004.

_____; BORG, Marcus. **O Primeiro Natal: o que podemos aprender com o nascimento de Jesus**. São Paulo: Paulus, 2004.

_____; REED, Jonathan. **Em Busca de Paulo: como o Apóstolo de Jesus opôs o Reino de Deus ao Império Romano**. São Paulo: Paulus, 2007.

ERHMAN, Bart D. **Como Jesus se Tornou Deus**. São Paulo: Leya, 2014.

FARIA, Lair Amaro. **“Quem vos ouve, ouve a mim”**: Memória e Oralidade nos Cristianismos Originários. Rio de Janeiro: Kliné, 2011.

FAVERSANI, Fábio. Ler e Escrever: Livros Didáticos. **Revista Héliade**, 2001, vol.2.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONÇALVES, Ana Teresa M. Os Conteúdos de História Antiga nos Livros didáticos Brasileiros. **Revista Héliade**, 2001, vol 2.

GUARINELLO, Norberto L. **História Antiga e Memória Social**; IN: História Antiga. São Paulo: Ed. Contexto, 2013. Pgs. 7-15.

HORSLEY, A. Richard. **Paulo e o Império: religião e poder na sociedade imperial romana**. São Paulo: Paulus, 2004.

_____; HANSSON, John. **Bandidos, Profetas e Messias: movimentos populares no tempo de Jesus**. São Paulo: Paulus, 2007.

KOESTER, Helmut. **Introdução ao Novo Testamento: história e literatura do cristianismo primitivo**. São Paulo: Paulus, 2005. v. 2

LEITE, Fábio Carvalho. **O Laicismo e Outros Exageros Sobre a Primeira República no Brasil**. Religião e Sociedade: Rio de Janeiro. v. 31, n. 01, p. 32-60, jun/ 2001.

MANOEL. Ivan. **O Ensino de História no Brasil: Do Colégio D. Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Acervo Digital Unesp. Acesso em: 08 jan/2018.

MARIANO, Ricardo. (2002), “**Secularização do Estado, liberdades e pluralismo religioso**”. Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología (portal eletrônico).

NORA, Pierre. Entre Memória e História, a Problemática dos Lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, 1993. P. 7-28.

NOGUEIRA, Paulo Augusto de Souza. O Cristianismo Primitivo Como Objeto da História Cultural: Delimitações, Conceitos de Análise e Roteiros de Pesquisa. **Antíteses**, Londrina, v.8, n.16, p. 31-49, jul./dez. 2015.

PETERS, José Leandro. A História das Religiões no Contexto da História Cultural. **Faces de Clio**, Juiz de Fora, v.1, n.1, p.87-104, jan./jun. 2015.

PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi. (org.) História da Cidadania. São Paulo: Editora Contexto, 2003

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. IN: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.5, n.10, 1992. p. 200-212.

RAGUSA, Helena. **A História dos Cristãos-Novos no Brasil Colonial e a Escrita nos Livros Didáticos: Um Estudo Comparativo**. Londrina, 2012. 188f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Estadual de Maringá.

RALEJO, Adriana Soares. **Autoria de Livros Didáticos: Desafios e Possibilidades da Produção do Conhecimento Histórico Escolar**. Rio de Janeiro, 2014. 166f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SANTOS, Cinthia Francysca. **A Institucionalização do Cristianismo em Corinto: Uma Comparação Entre as Obras de Paulo e Clemente Romano**. 2011. 127f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SELVATICI, Mônica. Para uma Leitura Histórica da Bíblia. **Gaia**, Rio de Janeiro: Laboratório de História Antiga/LHIA, n. 2, ano 1, 2000.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. Livro Didático Como Documento Histórico: Possibilidades, Questões e Limites de Abordagem. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, ano 2, n.5, p.177-197, jun/2011.

SILVA, Marcos e Guimarães, Selva. **Tudo é História: O que Ensinar no Mundo Multicultural?** IN: SILVA, Marcos e GUIMARÃES, Selva. Ensinar História no Século XXI: Em busca do Tempo Entendido. Campinas/São Paulo: Papyrus, 2012, Pgs. 43-88.

SIQUEIRA, Giseli Prado. **O Ensino Religioso nas Escolas Públicas do Brasil: Implicações Epistemológicas em um Discurso Conflitivo, entre a Laicidade e a Confessionalidade num Estado Republicano**. 2012. 341f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Universidade Federal de Juiz de Fora.

VENTURA, Gilvan: GONÇALVES, Ana Teresa M. Algumas Reflexões Sobre os Conteúdos de História Antiga nos Livros Didáticos Brasileiros. **História & Ensino**, Londrina, v.7, p.123-141, Out. 2001.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2013.