

I Congresso Lusófono de Ciência das Religiões Religiões e Espiritualidades, Culturas e Identidades

Anais

Coordenação de:

Paulo Mendes Pinto

Carlos Calvacanti

Sérgio Junqueira

Eulálio Figueira

Volume XXV

Religião Educação e Sociedade

Coordenação

Eulálio Avelino Pereira Figueira (PUC – SP)

Sérgio R. A. Junqueira (PUC – PR)

I Congresso
Lusófono
de Ciência das
religiões



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

DEPARTAMENTO
DE CIÊNCIA
DAS RELIGIÕES

RELIGIÕES E ESPIRITUALIDADES
CULTURA E IDENTIDADES

Outubro de 2015

Edições Universitárias Lusófonas

I Congresso Lusófono de Ciência das Religiões

Religiões e Espiritualidades – Culturas e Identidades

LISBOA | 9 a 13 de maio de 2015

Organização:

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Em parceria com:

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Universidade do Estado do Pará

Universidade Federal de Juiz de Fora

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Grupo Coordenador da Comissão Organizadora:

Paulo Mendes Pinto (ULHT), Carlos André Cavalcanti (Un. Fed. Paraíba), Emerson Silveira (Un. Fed. de Juiz de Fora), Eulálio Figueira (PUC-SP), Flávio Senra Ribeiro (PUC Minas), Manuel Ribeiro de Moraes Júnior (Un. do Est. do Pará) e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (PUC-PR)

Restante Comissão Organizadora:

Alfredo Teixeira (Un. Católica Portuguesa), Celeste Quintino – (ISCSP – U. de Lisboa), Deyve Redyson (Un. Fed. Paraíba), Douglas Rodrigues da Conceição (Un. do Est. do Pará), Edin Sued Abumanssur (PUC-SP), Edite Maria Fracaro Rodrigues (PUC-PR), Henrique Pinto (ULHT), Lidice Meyer Pinto Ribeiro (UP Mackenzie), Marina Pignatelli – (ISCSP – U. de Lisboa), Nuno Simões Rodrigues (FL-UL), Roberlei Panasiewicz (PUC Minas) e Sylvana Brandão (Un. Fed. de Pernambuco/ Un. Cat. Pernambuco)

Índice

- 04 *Eulálio Avelino Pereira Figueira, Sérgio R. A. Junqueira*, Religião, Educação e Sociedade
- 05 *Josélia Barroso Queiroz Lima e Geiva Carolina Calsa*, Sons do Silêncio: a relação entre Religião Católica e Educação Escolar- um Estudo de Caso
- 17 *Hélia Bracons*, A Religião como factor integrador das comunidades Imigrantes: Os Hindus da Quinta da Vitória
- 25 *Edile Maria Fracaro Rodrigues e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira*, A Identidade do Ensino Religioso e a Formação do Professor
- 37 *Andrea Gomes Bedin*, A Igreja Nsa. Sra. do Rosário de Embu das Artes (Sp): Arte e Educação Jesuítica
- 45 *Evelyn De Almeida Orlando*, Papel da Biblioteca Pedagógica do Mons. Álvaro Negromonte na Educação Brasileira
- 56 *Eliana Gasparini Xerri; Izabel Cristina Durlin Menin e Tobias Spagnolo*, Um Olhar para o Oriente Médio através de Fontes Midiáticas: Contextualizações a partir da Análise do Documentário “Promessas de um Novo Mundo”
- 69 *Sandra Aparecida Gurgel Vergne*, Tessitura para Uma Educação Afrocentrada: O Ensino Religioso Como Instrumento De Afirmação Da Identidade Afro-Brasileira
- 77 *Cristine Fortes Lia e Roberto Radiunz*, A religião e o Ensino de História para além do Domínio Confessional
- 89 *Lurdes Caron*, Currículo e Ensino Religioso: Abordagens Contemporâneas
- 104 *Diná Raquel Daudt da Costa*, O Ensino Religioso no Paraná
- 118 *Maria Augusta de Sousa Torres*, Ensino Religioso e Literatura: uma Poesia do Fazer Escolar
- 134 *Valeska Freman B. Freitas Silveira*, Livros Didáticos de Ensino Religioso no Fundamental I: uma Questão Epistemológica
- 147 *Luis Gustavo Patrocino e Fabio Lanza*, Relações Religiosas e Desigualdades no Sistema Escolar Brasileiro Através da Pesquisa de Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar (Inep 2008)
- 159 *Amparo Novoa Palacios*, Diálogos entre Cultura, Religión y Valores

Religião, Educação e Sociedade

Coordenadores:

Eulálio Avelino Pereira Figueira (PUC – SP)

Sérgio R. A. Junqueira (PUC – PR)

A religião tem se apresentado como assunto que vem despontando interesses e olhares os mais variados e controversos. Em suas fronteiras carrega elementos que devem ser observados para que a compreensão e transformação das práticas e conduções da vida, políticas ou educacionais, apresentadas como plataformas para a ordenação e direção das relações humanas com seu entorno (natureza, transcendência, alteridade), constituam marcos de relações entre povos e civilizações. Propomos este simpósio para debate e aproximação entre pesquisadores que estudam as práticas cotidianas que explicitam a experiência religiosa e que nesta relação das humanidades com as sociedades, observam a religião como produtora de processos de transformação e fortalecimento das relações humanas em seu esforço de construção de mundos novos. A Religião como processo de educação reclama esforços a serem travados além da velha discussão de domínio confessional. Uma postura pedagógica diante da religião será a alternativa para a relação Espiritualidade e Identidade. Este Simpósio Temático destina-se aos estudos e pesquisas que tendo como seu objeto a educação (o Ensino Religioso), práticas sociais (a religião como recurso político) e experiências pessoais (mística, estudos com grupos marginais, etc.) sistematicamente pretende constituir-se referência neste campo de problemas: Onde a referência da experiência do conhecimento religioso se constitui fronteira.

SONS DO SILÊNCIO: A RELAÇÃO ENTRE RELIGIAO CATÓLICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR- UM ESTUDO DE CASO

Josélia Barroso Queiroz Lima (UFVJM¹)

Geiva Carolina Calsa (UEM²)

Resumo

Via doutorado, investigamos a relação entre religião católica e educação escolar, baseando em DaMatta(2010), Moscovici(2010), Jovchelovitch(2000) e Saviani(2008). O estudo de caso focou a cultura escolar, analisando uma instituição pública da cidade mineira: Sabinópolis, Brasil. Interrogamos como a instituição escolar assumia os princípios democráticos, sendo ela instituída para enfrentar o pensamento laico. Utilizamos entrevistas com docentes (Artes, Religião, História); observações do cotidiano escolar e pesquisa de documentos oficiais. Os dados revelaram que a cultura escolar engloba representações sociais que (re)produzem o pensamento hierarquizador, atemporal e anistórico, marcas 'invisíveis' do discurso religioso conservador.

Palavras-chave: Cultura Escolar- Representações Sociais- Religião Católica- Educação Escolar

Abstract

By doctorate, we investigated the relationship between catholic religion and school education, based on DaMatta(2010),Moscovici(2010),Jovchelovitch(2000) and Saviani(2008). The case study focused the school culture by analyzing a public institution in the town of Sabinópolis, in the state of Minas Gerais, Brazil. We questioned how a school institution could take the democratic principles, it being instituted to face the advances of secular thoughts. We used interviews with teachers (Art, History, and Religious Education); observations of the school routine and search of official documents. The data showed that the school culture are encompassed by social representations that (re)produce the hierarchical thought, timeless and unhistorical, "invisible" brands of the conservative religious discourse.

Key-words: School Culture - Social Representations - Catholic Religion - School Education

¹ Professora Adjunto, Doutora, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri Mucuri. joselia.barroso@ufvjm.edu.br, joseliablina@ig.com.br

² Professora Adjunto, Doutora, da Universidade Estadual de Maringá. gccalsa@uem.edu

Introdução

Este artigo sintetiza parte dos dados da pesquisa de doutoramento na qual discutimos a cultura escolar, analisando as representações sociais e os contextos relacionais que mediam sua produção. Fruto do estudo de caso, a pesquisa de cunho qualitativo possibilitou-nos analisar o contexto escolar, as representações sociais dos docentes responsáveis pelas disciplinas de Arte, Ensino Religioso e História, de modo a compreender como em tais disciplinas se desenvolviam os conteúdos propostos pelas leis 10639/2003 e 11645/2008. Estas leis, compõem parte das políticas de reconhecimento (HABERMAS,1994) que visam a inclusão social, dos que foram historicamente, segregados e silenciados, sendo pois instrumentos do Estado Constitucional, através dos quais busca-se consolidar a democracia. Cabe ao Estado garantir que, legalmente, o direito ao reconhecimento e a dignidade igualitária sejam traduzidos em práticas institucionais- justifica-se, pois a importância das políticas de inclusão. No entanto, para além do fator legal, é necessário que no senso comum social o direito seja reconhecido e se objetive em novos comportamentos e valores sociais.

Ao realizarmos o estudo de caso da Escola Estadual Monsenhor Amantino, de ensino fundamental e médio [1953 a 2012], localizada na cidade de Sabinópolis, MG, Brasil, investigamos o espaço escolar e os processos comunicacionais nele estabelecidos, dando visibilidade aos muitos silêncios que compõem nossa história cultural e que nos levam a reproduzir no cotidiano de nossa vida, na “Casa”, na “Rua” e no “Outro Mundo” (DAMATTA:2010) sentidos aprendidos através do discurso religioso, sobretudo, o católico. Analisamos como no interior das práticas educativas se reproduzem ao não, representações sociais advindas do universo simbólico religioso católico, marcadamente conservador. Refletimos sobre a cultura escolar desnaturalizando o olhar sobre os costumes, os rituais, os discursos e, sobretudo, ao que foi tornado tabu.

A escola em foco foi instituída na articulação entre igreja católica e elite local, como expressão do movimento ultramontano, pelo qual a igreja fez resistência ativa (SAVIANI, 2005b) ao avanço do pensamento secular laico. Via educação escolar, no cenário nacional e local reproduziu-se a cultura católica, visando garantir o poder e a manutenção do *status quo*. Assim, interrogamos como a instituição escolar poderia assumir, de fato, os princípios que remetiam ao pensamento democrático sendo ela, no contexto de Sabinópolis, uma instituição nascida para enfrentar o avanço do pensamento laico.

O doutorado, realizado através da Universidade Estadual de Maringá,PR, no Programa de Pós-Graduação em Educação e vinculado a linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e

Formação de Professores deu prosseguimento aos estudos de mestrado em Psicologia, realizado através da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, intitulado: Subjetividade e Religiosidade um estudo da religião católica em Sabinópolis. (LIMA:2006).

Fundamentação Teórica e procedimentos metodológicos

Analisando as relações entre religião católica e a educação escolar, colocamos entre parênteses as relações institucionais e históricas que levaram à instituição da escola estadual. Esta, em sua origem, nos anos 50 do século XX, era congregacional, tendo se tornado estadual em 1965. Investigamos a influência do catolicismo na constituição da cultura escolar, tendo por referencial teórico a antropologia social, apoiando-nos nas discussões de DaMatta (2010), nos estudos sobre as representações sociais de Moscovici (2010), na análise de Jovichelovitch (2000) sobre a esfera pública brasileira.

Na discussão histórica, buscamos descrever o processo de produção das representações sociais. Situamos os cenários sociais e políticos que possibilitaram a construção das representações sociais, memórias coletivas, que se (re)produzem ainda hoje nos discursos, nos rituais e no cotidiano escolar. A análise deu-se em duas vertentes: a macropolítica, na qual situamos a ligação e a separação entre Igreja Católica e Estado Brasileiro, o contexto da instituição da educação escolar pública e a micropolítica, na qual situamos a criação e a instituição da escola Monsenhor Amantino em Sabinópolis.

Nas interações sociais, nas práticas e nos costumes, cotidianamente, (re)produzimos³ e produzimos linguagem com a qual e pela qual nomeamos o vivido. Via linguagem e práticas sociais, mantém-se uma memória coletiva, que reflete saberes e conhecimentos sociais historicamente construídos. Aguçamos o olhar e o ouvido no sentido de entender o que as narrativas revelam e o que elas ocultam, podendo, portanto, discutir o funcionamento dos sistemas representacionais. Assim, é necessário ressaltar que “[...] sistemas implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente” (MOSCOVICI, 2010, p. 37).

Pelos mecanismos de funcionamento dos sistemas representacionais- ancoragem e objetivação, reconstituímos os elos e as imagens que possibilitaram a nomeação e ou o

³ Ao colocarmos entre parênteses o prefixo re, destacamos o processo de manutenção de valores e ideias que são cotidianamente ensinados nas mediações sociais ainda que elas ganhem novas formas e vozes (polifonia), prevalecem núcleos figurativos e de sentidos que reificam uma memória coletiva. Daí entendermos que os sujeitos sociais, apropriam-se e re-produzem valores, costumes e pensamentos que são mediados nos processos sociais e comunicacionais. Portanto, nas reproduções temos a manutenção de memórias coletivas e sociais, que naturalizadas, não são questionadas. Na familiaridade dos costumes e rituais se mantém uma identidade social, uma fixação dos sentidos aprendidos.

silenciamento do vivido pelos grupos sociais. Nos tabus, nos interditos e nas evasivas discursivas, nos gestos que se referem ao impronunciável se expressam memórias, e estas necessitam ser entendidas de modo a produzir outros discursos e outras narrativas. As representações sociais, sendo produções históricas, mantidas nas conversações e interações sociais, acabam por reproduzir e ou transformar a história social de um grupo, de um povo. Reafirmando significações, o grupo tende a homogeneizar seus olhares e comportamentos. Pela repetição de valores, mantém-se a tradição. Por outro lado, no confronto, no conflito e na argumentação de valores – ideias e imagens –, uma transformação se processa e novo consenso é produzido, traduzindo-se em mudança das ações dos sujeitos. Por meio da interação entre os sujeitos, o inédito é gerado, criando-se realidades que escapam às representações sociais já dadas (HABERMAS, 2007; ARENDT, 2010). Repetição e transformação nos remetem às relações de poder e às histórias sociais dos grupos.

No contexto das sociedades secularizadas e democráticas, o respeito ao outro não pode advir da obediência e da subordinação ao transcendente, mas do reconhecimento e do respeito à alteridade do sujeito humano, do homem como ser social e político. Respeito que, transcendendo a perspectiva do indivíduo, lança-nos à dimensão política, ao espaço público como lugar de todos, onde os interesses coletivos e a liberdade de agir e de expressar a opinião levam à construção de um novo *ethos*.

Apropriamo-nos do conceito de sociedade relacional, cunhado por Roberto DaMatta (2010), discutimos os processos conciliatórios que fazem parte dos desafios sociais brasileiros. A conciliação de valores e ideias permitiu o entendimento dos códigos com os quais nomeamos e ordenamos o mundo social e material, constituindo as categorias sociológicas: Casa, Outro Mundo e Rua. Em cada categoria sociológica, comportamentos são prescritos e explicam como lidamos com os diferentes espaços sociais. Por elas, reconstituímos nosso passado e seus sistemas de classificações. Os processos conciliatórios perpassaram a instituição e o funcionamento da educação pública brasileira. O espaço escolar, como espaço público, caracteriza-se como a *Rua*. Nas representações de marginalidade atribuídas ao espaço público, se reflete a dificuldade histórica que temos em entender o espaço público como espaço de todos, bem como a dificuldade do processo de construção da cidadania. A conciliação de valores explica o porquê de no Brasil não termos um sistema nacional de educação, mas, sim, um sistema nacional de ensino. (SAVIANI, 2008a).

A conciliação e o englobamento dos distintos modos de comportamento e significações levam-nos a operar socialmente, mediando situações, relacionando opostos de modo a

totalizar, tornar familiar o não familiar. O englobar implica reproduzir um funcionamento social desigual, subordinado, que permeia as relações sociais, naturalizando as hierarquias relacionais e impossibilitando a percepção da contradição entre o comportamento hierárquico e a condição de igualdade entre sujeitos sociais que subjazem à democracia e à república. O englobamento se explica pelos mecanismos de ancoragem e objetivação que fundamentam o fenômeno representacional.

Escolhemos diferentes procedimentos metodológicos: observação de cotidiano escolar, pesquisa de documentos escolares, de documentos paroquiais, consultas a arquivos da Prefeitura Municipal de Sabinópolis, análise de atas e documentos da Fundação Monsenhor Amantino, contato com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação, realização de diários de campo, pesquisa de palavras encontradas nos documentos paroquiais do século XIX, através do Arquivo Público Mineiro e, ainda, consulta ao Ministério Público de Sabinópolis, visando compreender os dados de pesquisa encontrados nas atas da Fundação Monsenhor Amantino, instituição através da qual a sociedade sabinopolitana e a igreja instituíram a escola secundária. A articulação de diferentes estratégias metodológicas deu-se em função da complexidade do tema. O estudo de caso pautou-se na abordagem qualitativa, pela qual é possível lermos em profundidade a realidade pesquisada (SPINK, 1995).

O entendimento das narrativas educacionais considerou a complexidade das relações educativas e a história de precarização da educação em tempos de políticas neoliberais. Reduzir a complexidade do sistema educacional acaba por promover discursos que responsabilizam ora o educando, ora o educador por relações que são socialmente construídas e que podem ser também socialmente enfrentadas por ações que devem ser coletivas (SAVIANI, 2006; PATTO, 2005). Assim, ao dispormos de diferentes instrumentos metodológicos para entender o fenômeno representacional, procuramos reconhecer que a “[...] realidade é caleidoscópica e que a multiplicidade de métodos pode enriquecer a compreensão do fenômeno” (SPINK, 1995, p. 128).

Englobando e conciliando – a análise dos silêncios na cultura escolar

Pela pesquisa podemos dizer que a religião assumiu a função de produção de representações sociais capazes de manter a coerência de um sistema social, desigual, ao ancorar a desigualdade social na hierarquia celeste, assumindo o discurso da Providencia Divina. Ao reproduzir a hierarquia do “Outro Mundo” neste mundo, o catolicismo produziu discursos que

englobaram e totalizaram as diversidades, negando-as. Articulado o poder da igreja ao poder da elite local para fundar a Escola Estadual Monsenhor Amantino, constatamos que o Outro Mundo e a Casa se uniram para enfrentar o avanço do poder da Rua- educação pública. As relações de poder (Outro Mundo e Casa) que atravessam a cultura escolar decorrem da história institucional ignorada e tornada inconsciente no cotidiano escolar. Destacamos neste artigo a centralização do poder, as relações de subordinação entre os sujeitos sociais; o silêncio em torno do poder político, familiar, clientelista e religioso.

A constituição da Escola Estadual Monsenhor Amantino retrata o caráter conciliatório da sociedade brasileira, ao unirem-se Igreja católica, elite local e poder político (municipal, estadual e federal), percebemos via análise dos documentos públicos, que a educação pública nem sempre foi um direito social⁴. A perspectiva de caridade e de hierarquização social, no que tange a população pobre, permeia as relações educacionais, posto que, não sendo em nossa história cultural e social a educação um direito social, os discursos construídos, baseados numa concepção elitista e branca do estereótipo de ‘bom aluno’, negam a historicidade e a diversidade daqueles que adentram o espaço público na atualidade

Os meios atuais⁵, instituídos pelo Estado para ocupar a direção escolar, visam democratizar o poder de modo a possibilitar que diferentes sujeitos sociais o exerçam. No entanto, constatamos que essa democratização é conflituosa com a centralização de poder exercido na escola investigada. Esta é a marca cultural que perpassa as relações institucionais escolares e que foram reveladas nos não ditos e nas evasivas dos sujeitos educacionais entrevistados por nós. A postura-tabu em torno do poder da direção e a ignorância generalizada a respeito das relações entre igreja, elite local e escola expressam serem condutas predominantes nas entrevistas realizadas com a equipe pedagógica e docentes. Esses dados nos fazem supor que a história institucional da escola é ignorada pelos profissionais que nela atuam e isto tem consequências na estrutura e no funcionamento educacional. Seus depoimentos apresentam as mudanças advindas da transformação do caráter privado da escola para o público estadual. Neles, temos a ampla abertura da escola para a população pobre da cidade, a democratização

⁴ Os dados documentais registram as diferentes estratégias de repasse de verbas entre o poder político- municipal, estadual e federal à Fundação Monsenhor Amantino, instituição “mantenedora” da Escola. No contexto do Estado secularizado, transformar a Sociedade Monsenhor Amantino em Fundação Monsenhor Amantino foi uma estratégia de manter a relação Igreja e Estado, sobretudo, com verbas para construção do Ginásio e a doação de bolsas aos alunos pobres. Membros da Fundação Monsenhor Amantino foram durante mais de 5 décadas ocuparam ainda poder municipal, que via recursos públicos manteve o funcionamento da instituição escolar. A relação clientelista entre Estado e Fundação repercute ainda hoje no cenário escolar, através dos conflitos de interesse e poder entre os membros da Fundação e o Estado democratizado.

⁵ O processo de democratização brasileiro, via Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, garantiu o direito social à educação e a gestão democrática escolar, nesse contexto aconteceu o acesso da população brasileira à educação pública. A E.E. Monsenhor Amantino precisou rever anos de centralização de direção familiar, o modelo de poder organizado pela igreja e pela elite local, uma família geriu por mais de 5 décadas a direção escolar. O acesso educacional implica a revisão do fazer pedagógico.

do processo eleitoral e a conseqüente perda de poder pelas famílias fundadoras, resultando na reconfiguração da função escolar – de instituição religiosa para uma pública e laica, a mudança do lugar social do professor e do conhecimento e a mudança do próprio perfil dos docentes.

Nas narrativas, compreendemos que as mudanças ocorridas são significadas como perdas: de prestígio, de saber, de lugar, de poder, o que nos permite afirmar que as representações do lugar do educador estão em fragmentação, gerando sua angústia. Entretanto, no enfrentamento dessa angústia, acabam por ancorar suas ações e narrativas em representações sociais que corporificam a concepção tradicional de educação e de sociedade ao manter os núcleos figurativos vinculados às imagens idealizadas do fazer educacional. Ou seja, reafirmam os modelos educacionais aprendidos, nos quais a transmissão do conhecimento, os modos de ensino reproduzem relações não dialógicas, centralizadas no educador e no conteúdo escolar, hierarquizando os sujeitos sociais e suas relações com o saber. Parece-nos que as coisas acontecem como se, por se sentirem “perdidos” e “confusos” em decorrência das transformações sociais pelas quais passam a instituição escolar e a sociedade, os profissionais produzem englobamentos conciliatórios em que explicam seu fazer e o fazer dos alunos pela formulação conhecida e que lhe dá certo conforto no trabalho pedagógico: a visão tradicional. Os entrevistados ignoram processo de conciliação entre Rua, Casa e Outro Mundo no cenário histórico de Sabinópolis, em especial, da escola investigada na pesquisa. Concluímos que a política republicana foi englobada pela via do poder colonial: a ‘Casa’ e o ‘Outro Mundo’ adentraram o espaço da ‘Rua’. Em outras palavras, as famílias proprietárias de terra, juntamente com a igreja projetaram sobre o espaço público seus modos de pensar, (re) produzindo as relações sociais de subordinação e dominação que marcaram o período colonial e imperial. Nas sociedades colonial e imperial, o espaço público – a Rua – como argumenta DaMatta (2010) era percebido como marginal, perigoso. No contexto republicano, frente ao medo do novo e tendo conciliado e englobado à sociedade brasileira valores religiosos e liberais, mantiveram-se relações e mediações que, sustentadas por representações sociais ancoradas na tradição, impediram a vivência da angústia e o surgimento do novo. O movimento ultramontano conservador católico precisava se colocar à frente do movimento liberal republicano, ocupando o espaço público, seja no que tange à educação formal (via escola) ou informal (religiosidade tridentina).

Na análise da influência do catolicismo na cultura de Sabinópolis, percebemos os processos de fragmentação que possibilitam a relação de escolha e de questionamento, em um

movimento que revela a relação das novas gerações com a religião. Isto pode ser apreendido quando um dos professores entrevistados comenta:

(Marca do catolicismo em Sabinópolis). Muito grande! Um poder muito grande. Ela tem poderes antigos, né, a religião católica. Então, isso aí... Em Sabinópolis, é muito arraigado o catolicismo.[...] Então, as pessoas cresceram aqui com a religião que foi imposta. Porque isso não é só aqui. Todos os lugares. Pai, mãe, a família é que direciona a religião. Agora, a pessoa vai amadurecendo, ela escolhe a partir daí. E hoje, as pessoas estão buscando é... é... para repor, para repor sua...é...deixa eu ver que palavra eu posso usar... insatisfação... Para repor sua insatisfação elas estão buscando várias religiões. Hoje, está tudo muito complexo. Hoje, as pessoas buscam e vão atrás de qualquer outra religião. Mas as raízes... têm as raízes (Professor IV).

A mudança social se reflete no Ensino Religioso, que, não assumindo caráter confessional ou catequético vê-se obrigado, na atualidade, a aceitar as aulas facultativas ao aluno, lançando ao professor o desafio de tornar as aulas significativas para aqueles que dela participam. No cenário de destradicionalização ou no “confronto da modernidade e da pós-modernidade”, segundo o professor entrevistado, a religião assume outro lugar social, não mais vinculado ao sagrado, mas ao caráter social de busca de satisfação, uma satisfação que se pautava na escolha e na descoberta de si, no argumento do professor: “O que eu faço e oriento para os meus alunos é: descubram a sua fé. Sabe. É disso, que descubram a sua fé. Como eu falei no início lá. Eu diferencio a religião, religiosidade e fé” (Professor IV).

No entanto, embora no discurso do educador se perceba uma abertura à ‘escolha do outro’, na prática cotidiana e nas narrativas, seja da administração escolar e dos demais professores, constatamos que a religião católica assume ainda a posição predominante de produção / reprodução de saberes e ações dos docentes. Na narrativa dos representantes da administração escolar, o ensino religioso seria um meio, um recurso disciplinar através do qual a população que chega a escola pode ter um conforto para aceitar as dificuldades familiares, as desigualdades sociais. No temor a um ente superior, poderia a população encontrar formas de suportar a realidade na qual se encontra. Os sentidos de aceitação, de obediência e de ‘respeito à autoridade’ se evidenciam, sem que, contudo, haja uma reflexão crítica sobre as implicações do temor e da subserviência que foram e são produzidos pelo discurso monológico religioso.

A manutenção do rito da oração no ambiente escolar reproduz uma prática histórica, na qual a moralidade católica assumiu lugar de destaque. Os ritos e símbolos católicos no interior da escola investigada – oração, oratório, crucifixo – revelam-nos a inconsciência de um passado de congregação, no qual os hábitos religiosos foram ensinados como práticas obrigatórias da religiosidade católica – obediência e disciplina eram formas de controle necessárias ao

cidadão cristão. Ancorados na moralidade católica, os educadores justificam a necessidade do ensino religioso e dos seus ritos

Pela análise das narrativas e do cotidiano escolar, podemos afirmar que a naturalização dos hábitos religiosos católicos nos rituais escolar se contrapõe à ideia de uma escola laica, de um estado laico. A naturalização do religioso como campo simbólico sagrado, ainda revestido de tabu, objetiva-se na ausência de uma narrativa educacional em que a religião seja compreendida como produção humana, como instituição social, como discurso político. No espaço escolar, (re) produz-se o senso comum social, no qual as representações reafirmam uma cultura e uma memória coletiva que categorizam a religião e a política como assuntos tabus.

Considerações Finais

As narrativas dos profissionais da educação e a observação do cotidiano escolar nos permitiram compreender as representações sociais que orientam sua prática. Ao relacionarmos a história sabinopolitana e instituição educacional por meio dos documentos analisados na pesquisa, constatamos a predominância de representações sociais que se referem à nossa memória coletiva, elas foram produzidas pelo território simbólico religioso. Tendo a sociedade sabinopolitana sido, durante anos, dirigida e controlada pela força de coesão do sagrado, teremos nele as ancoragens que sustentaram o fazer do educador. Mobilizados pela pergunta de como trabalhavam as discussões sobre as matrizes culturais brasileiras e sobre influência da religião católica na edificação de nossa cultura, narraram seus valores. A religião não foi lida como um saber a ser questionado, mas aceita como crença / sagrado. Os diferentes educadores a tomaram como expressão do sagrado, daí o porquê de afirmarmos que, no cenário educacional, ela ainda se objetiva como coisa e corporifica os valores sociais tradicionais.

Retomar o contexto do processo de secularização da sociedade brasileira, e em específico, a dificuldade de implantação do sistema educacional brasileiro possibilitou-nos entender a ausência de um consenso social no qual a laicidade seja um princípio e o porquê da manutenção da ‘consciência comum’ (SAVIANI;2008.p.115) que predomina nas atividades educacionais. Temos, pois, no seio da educação escolar, discursos e práticas que implicitamente (re)produzem os processos sociais de dominação.

Com base em DaMatta (1988,2010) concluímos que a efetivação do direito social da educação implica o evidenciar dos conflitos de interesses que impedem sua efetivação como

um direito social para todos. Nesse sentido, não é suficiente que o Estado garanta o acesso à escolaridade pública e crie mecanismos de inclusão social via educação, é também necessário que os princípios democráticos e republicanos sejam materializados nas práticas educativas através da mudança do pensar e do fazer educacional. Um novo consenso deve ser mobilizado via profissionalização continuada, melhores condições de trabalho e a efetiva participação dos educadores no processo de profissionalização, sem a implicação política com o ato educativo, resta a (re)produção de memórias sociais.

Ao discutirmos os conflitos de interesse entre Igreja e Estado, ou entre a mentalidade religiosa e secularizada, procuramos elementos que revelassem como eles fazem *pressão invisível* sobre o cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- _____. *A casa & a rua*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DAMATTA, Roberto. Brasil & EUA; ou, as lições do número três. In: SACHS, Viola et al. *Religião e identidade nacional*. Tradução dos textos em inglês e francês Sergio Lamarão. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 12-26.
- HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Tradução de Flavio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- _____. Lutas pelo reconhecimento no estado democrático constitucional. In: TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. p. 125.-164
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). *Textos em representações sociais* 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 63-.88.
- _____. *Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Psicologia Social).
- LIMA, Josélia Barroso Queiroz. *Subjetividade e religiosidade católica: um estudo sobre a religião católica em Sabinópolis*. 2006. 133 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – PUGMG, Belo Horizonte. 2006.
- MANOEL, Ivan Aparecido. *Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo*. 2. ed. Maringá, PR: EDUEM, 2008.
- _____. História, religião e religiosidade. *Revista Brasileira de História das Religiões, Dossiê Identidades Religiosas e História*, ano I, n. 1. s/d. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/03%20Ivan%20Ap.%20Manoel.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2012.
- _____. Os colégios das “Freiras Francesas”: um exemplo das relações entre igreja católica e estado no Brasil (1859-1919). In: CARVALHO, Carlos Herinque e GONÇALVES NETO,

Wenceslau (Orgs.). *Estado, igreja e educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 51.-72.

MOSCOVICI, Serge. *A invenção da sociedade: Sociologia e Psicologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Psicologia Social).

_____. *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. 7. ed. Tradução do inglês por Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas, 25 de agosto de 2005a. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 04 dez. 2012.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

_____. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção memória da educação).

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: Uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 117-148.

SABINÓPOLIS/MG. *Documentos de Registros de Batismo*. Paróquia de São Sebastião dos Correntes/Sabinópolis, MG, 1822 a 1900a.

A RELIGIÃO COMO FACTOR INTEGRADOR DAS COMUNIDADES IMIGRANTES: OS HINDUS DA QUINTA DA VITÓRIA

Hélia Bracons⁶

Resumo

Centrando-se no trabalho de terreno realizado no Bairro Quinta da Vitória, na freguesia da Portela, concelho de Loures, tenta-se dar a conhecer, de forma simples e exploratória, a comunidade e como nela se vive, tendo em conta as vivências familiares e as manifestações religiosas para as mulheres hindus.

As famílias de origem hindu respeitam muito os rituais e eventos religiosos, sendo a religião o centro e o caminho para as suas vidas, daí verifica-se a importância e a fidelidade diária a que se submetem.

A questão religiosa é o traço unificador da identidade cultural das mulheres hindus. O factor religioso manifesta-se de uma forma recorrente na vida quotidiana desta comunidade, tanto pela forma como cada família organiza os seus cultos religiosos diários.

Reflectir sobre a religião como expressão da cultura, educação e de identidade individual e colectiva e a forma como esta se reflecte numa cultura, surge como uma urgência no quotidiano dos profissionais de Serviço Social, mas também diz respeito a todos, enquanto cidadãos, que estão em contacto com o *Outro*.

Palavras-chave: religião hindu, práticas quotidianas, serviço social

⁶) Licenciada e Mestre em Serviço Social. Realizou a sua tese de mestrado sobre o Processo de Realojamento e Apropriação do Espaço num Bairro Multiétnico, analisando o bairro Quinta da Vitória (Concelho de Loures, AML).
Docente na Licenciatura em Serviço Social na ULHT e nos Mestrados em Serviço Social na ULHT.
Desenvolve investigação na área da interculturalidade e da competência cultural. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Campo Grande, 376, 1749 – 024 LISBOA, helia.bracons@gmail.com

“Na verdade, não são as diferenças culturais que importam, mas sim o que as pessoas têm em comum, a sua humanidade”.

Jack Scholes

A minha contribuição e reflexão para este tema têm como base um trabalho desenvolvido, onde tive a oportunidade de trabalhar como assistente social e investigadora num bairro multicultural (Quinta da Vitória) onde se cruzavam famílias oriundas de diferentes culturas e religiões, particularmente a hindu, onde a religião desempenhava e desempenha um papel fundamental no quotidiano daquelas famílias e comunidade (Carneiro, 2007; 2012).

No caso concreto da comunidade hindu do bairro da Quinta da Vitória, pude constatar que a religião constitui um factor de integração destas famílias, essencial ao seu processo de adaptação no país de destino, uma vez que são nos templos que as famílias hindus estabelecem redes fundamentais para a resolução de problemas e para a satisfação de algumas necessidades. Na verdade, é nos templos que encontram apoio social, bem como a dinamização de um conjunto de actividades e serviços.

Relativamente às famílias de religião hindu estas revelam um sentimento e uma atitude religiosa na sua vida quotidiana. Estas famílias respeitam muito os rituais e eventos religiosos, sendo a religião o centro e o caminho das suas vidas, daí verifica-se a importância e a fidelidade diária a que se submetem as práticas religiosas.

A questão religiosa é o traço unificador da identidade cultural dos hindus. O factor religioso manifesta-se de uma forma recorrente na vida quotidiana desta comunidade, tanto pela forma como cada família organiza os seus cultos religiosos diários, como pela distribuição do seu calendário-lunar.

O calendário hindu é rico em festividades, cada uma delas destinada a celebrar um deus ou um momento da vida de um deus. Estas celebrações proporcionam a reunião de todos os hindus, que em conjunto festejam, dançam, cantam e oram em honra de deus.

A religião é o eixo de união e também de orientação dos hindus, que actuam e vivem de acordo com os princípios e ensinamentos básicos do hinduísmo. É o que os une e, ao mesmo tempo, os distingue das outras pessoas.

A cultura hindu é rica em práticas e tradições que têm vindo a ser transmitidas de geração em geração. As crenças hindus ligam o passado ao presente, sendo transmitidas essencialmente

através da tradição oral, onde o gesto, a repetição, a imagem e a palavra imperam. A religião é o eixo de orientação e união de todos os hindus.

As mulheres hindus revelam um sentimento e uma atitude religiosa na sua vida quotidiana. São elas que têm um papel preponderante na organização e na manifestação de práticas e especificidades culturais e religiosas.

A questão religiosa é o traço unificador da identidade cultural das mulheres hindus. O factor religioso manifesta-se de uma forma recorrente na vida quotidiana desta comunidade, tanto pela forma como cada família organiza os seus cultos religiosos diários.

A casa funciona como elemento identitário dos hindus. Nela encontram-se símbolos e práticas, características da cultura hindu.

As famílias de origem hindu respeitam muito os rituais e eventos religiosos, sendo a religião o centro e o caminho para as suas vidas, daí verifica-se a importância e a fidelidade diária a que se submetem.

Todas as casas hindus têm um *mandir*, sob a forma de um altar doméstico, onde se encontram colocadas figuras, imagens, estátuas de deuses e fotografias de filhos ou antepassados que já faleceram. Para além destas figuras, existe um prato onde é colocada comida e doces feitos diariamente e que é primeiro oferecida aos deuses, antes de ser consumida pelos membros da família.

O local de culto privilegiado é a sala, porque a casa não tem uma divisão própria para o oratório.

O espaço doméstico hindu é o local principal de identidade pessoal e grupal, é onde se realizam a maior parte dos rituais religiosos.

E, quando não é possível ter uma divisão só para o oratório, este é colocado na sala de entrada e orientado preferencialmente para nascente.

Este lugar é cuidado diariamente e alvo de oração diária por parte de todos os residentes da casa.

Os rituais religiosos são, pois, responsáveis por parte da organização do espaço da habitação. Podemos verificar este cuidado e dedicação revelada por algumas famílias, nos discursos abaixo.

“Todos os dias, faço Arti de manhã em casa... depois quando há cerimónias vamos ao Mandir no bairro. De vez em quando vou também ao Mandir no Lumiar, para as grandes festas, o

Nortá, a festa dos nove dias... mas vou mais aqui no bairro e aqui conhecemos todas as pessoas”(F1)

“Damos muito valor à religião...vamos aos eventos importantes e também temos muitas celebrações na casa, todos juntos”(F2)

Enquanto espaço sagrado, os elementos desta comunidade deslocam-se ao Templo para fazer as suas orações diárias (de manhã e ao fim do dia), embora algumas pessoas o façam nas suas casas, onde têm um pequeno mandir doméstico.

Como já referido, o local mais mencionado pela população hindu, é o *mandir* (templo) pois exerce uma função agregadora da identidade cultural e religiosa. Os templos encontram-se destinados a cerimónias mais solenes ou a festividades, pertencendo ao sacerdote a tarefa de cuidar do templo, de realizar cerimónias e orientar nas orações e na interpretação dos textos sagrados.

Para além destas celebrações, o calendário religioso é tão rico em festividades e cerimónias em homenagem aos seus deuses, as quais são realizadas naquele espaço sagrado; é também aí que os elementos da comunidade se juntam e tomam as refeições cerimoniais.

E é no próprio bairro onde residem, que as relações de vizinhança e de amizade, a par da família, figuram como a mais importante rede de sociabilidade. A existência de familiares, amigos e vizinhos que dão um apoio efectivo e que proporcionam um suporte social sólido, contribui para a criação de sentimentos de segurança, pertença e preservação da sua identidade. São estas redes de proximidade, particularmente as de carácter informal, que permitem aos hindus lidar com os problemas que surgem no dia-a-dia, relacionados com o trabalho, habitação, identidade cultural, possibilitando uma maior adaptação ao país de acolhimento.

Relativamente às famílias, as relações de vizinhança estão muito ligadas às relações familiares e à existência de festividades, onde nestas cerimónias se tornam ponto de encontro entre as mesmas. Aquilo que sobressai e que confirma como mais evidente, quanto à relação de vizinhança, é que as vizinhas mais visitadas e com quem se mantêm relações de amizade, são as que fazem parte das suas “famílias alargadas”.

A família é tida como o núcleo agregador, onde se vai buscar a força, os conselhos, as opiniões e apoio, quer espiritual, quer social. Os laços familiares são muito fortes, próximos e respeitados.

A existência de associações culturais e religiosas, para além de facilitarem a integração dos migrantes na sociedade de acolhimento, promovem a interação e disponibilizam serviços de apoio e ajuda às famílias, nas várias áreas.

As famílias hindus possuem as suas próprias redes sociais de solidariedade, constituindo comunidades com crenças, estilos de vida próprios, rituais, valores que os caracterizam e que formam a sua identidade cultural, religiosa e social.

Também constatou-se que o fluxo de pessoas entre os países é constante, podendo as principais razões variar entre a participação em rituais de passagem importantes, visitas a familiares e ao local de origem, que geralmente incluem peregrinações religiosas por diversos locais de culto ou ainda a resolução de problemas associados à aquisição de vistos e passaportes de familiares ou conjugues.

O constante fluir de pessoas e de bens entre a origem e destino contribui para a construção e reconstrução identitária capaz de consolidar um referente sócio cultural específico do grupo de hindus.

Associadas ou não a cerimónias rituais, os hindus da Quinta da Vitória realizavam viagens à Índia, concebida como espaço de origem sagrado do qual emanam a pureza ritual e a essência da própria Índia deificada.

Tais viagens, a aquisição de material religioso e a eles associados, a realização de ofertas no seu interior, a ingestão de prasad (sobra de alimento consagrado pela divindade), nestes locais, garantem a conservação das qualidades religiosas associadas a estes espaços, durante as estadias longas fora do local de origem.

Os casamentos realizados na Índia, mais precisamente no espaço original dos antepassados do grupo, são profundamente auspiciosos para os indivíduos que os celebram, bem como para as suas famílias, razão pela qual muitas famílias residentes em Portugal se deslocam até à terra natal dos seus. Os rituais religiosos associados à morte dos antepassados assumem também uma profunda espiritualidade quando realizados nos espaços religiosos da aldeia de origem, na presença das divindades tutelares da casta e da linhagem (gotra).

Parte da população hindu residente na AML tem vindo a imigrar para o Reino Unido, aumentando a população hindu portuguesa naquele país e reforçando estas redes.

Existem profundas redes de contactos entre a Índia e Portugal e também com Moçambique e Londres.

O regresso à terra de origem permite uma dinâmica de aprofundamento de laços, manifesto ao nível do culto e das práticas rituais e também constitui uma referência identitária de valorização e fidelidade a um passado marcado pela presença portuguesa.

A rede de proximidade que os hindus residentes na Vitória estabelecem com o país de origem permite o contacto permanente entre parentes, a troca constante de bens e informações entre os países, bem como o estabelecimento de laços matrimoniais entre jovens provenientes de vários contextos.

É importante e necessária a tentativa de proximidade entre as populações e os interventores sociais, indo estes ao terreno com mais regularidade, no sentido de conhecimento aprofundado, de aquisição de novas competências, atitudes e habilidades para superar barreiras que advêm do desconhecimento face ao Outro culturalmente diferente.

O conhecimento de uma cultura, em especial de um grupo específico, o caso das famílias hindus, pressupõe uma observação e uma apreensão dos gestos, das práticas e dos comportamentos para os quais necessitamos de ter um espírito aberto perspicaz.

Reflectir e compreender a religião como expressão da cultura e da identidade individual e colectiva e a forma como esta se reflecte numa cultura, surge como uma urgência no quotidiano dos profissionais de Serviço Social, mas também diz respeito a todos, enquanto cidadãos, que estão em contacto com o Outro.

O desafio é pensar na competência cultural como elemento chave no desempenho profissional, quando se dão relações interculturais e, possibilitar a integração das pessoas, criando um novo caminho para entender e aceitar o Outro como um ser diferente, num quadro de respeito pela sua diferença.

Podemos definir de forma genérica competência cultural como a habilidade de interagir com pessoas de diferentes culturas.

O desenvolvimento da competência cultural resulta da capacidade de compreender, comunicar com eficácia e interagir com as pessoas oriundas de culturas e religiões diferentes e a capacidade de integração cultural e de transformação dos conhecimentos sobre os indivíduos, grupos de pessoas em normas específicas, políticas, práticas, atitudes culturais utilizadas em configurações adequadas para aumentar a qualidade dos serviços, produzindo assim melhores resultados.

A Competência Cultural, de acordo com Rodrigo (1997) tem três dimensões fundamentais:

1ª Cognitiva: exige o aumento do conhecimento que temos acerca do outro, mas também sobre nós mesmos; este conhecimento não se limita à dimensão cultural, mas também a outras;

2ª Afectiva: desenvolve-se fundamentalmente através da empatia, que nos facilita compreender melhor o ponto de vista do outro, mas também exige desenvolver uma capacidade de manifestar emoções positivas face ao Outro (diferente culturalmente);

3ª Comportamental: na medida em que a competência cultural proporciona habilidades para adequar o comportamento individual no contexto em que se desenrola. Nesta dimensão é muito importante a comunicação verbal e a não-verbal.

Em jeito de reflexão e conclusão, os profissionais que trabalham e se relacionam com pessoas provenientes de culturas, religiões diferentes, podem adquirir maior competência cultural: tornando-se conscientes, adquirindo conhecimento e desenvolvendo habilidades interculturais.

A competência cultural é um processo de desenvolvimento que exige um compromisso a longo prazo. Não é um produto acabado e específico mas é um processo activo de aprendizagem, conhecimento, interacção e de prática.

REFERÊNCIAS

Bracons, Hélia (2012), “Processo de Realojamento e Apropriação do Espaço num Bairro Multi-Étnico”, Lisboa: ACIDI

http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colec_Teses/Tese39v2.pdf

Carneiro, Hélia Bracons (2007), “Mulheres Hindus da Quinta da Vitória: Práticas e Vivências”, Lisboa, Revista Campus Social, nº3.

Rodrigo, M. (1997), “Elementos para una comunicación intercultural”. dCIDOB,36:11-21.

A IDENTIDADE DO ENSINO RELIGIOSO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Edile Maria Fracaro Rodrigues⁷ (PUCPR)

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira⁸(PUCPR)

Resumo

A identificação e análise da legislação, os cursos de formação e a produção de conhecimento são importantes para estabelecer as bases epistemológicas, o perfil pedagógico e a consolidação do Ensino Religioso (ER) como componente curricular. É importante pensar em uma formação de professores que tenha como base de sustentação uma estrutura cognitiva e educativa a partir da leitura e da decodificação do fenômeno religioso. O presente artigo aborda diferentes características históricas e legais do ER e aponta a necessidade do conhecimento religioso estar à disposição na escola para que os educandos entendam os movimentos específicos das diversas culturas, numa perspectiva pedagógica. A reflexão sobre as diversas formas de expressão em diferentes culturas e tradições religiosas é o que ER pode viabilizar ao promover o encontro da diferença e a construção da identidade dentro da diversidade.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Formação Docente, Perfil Pedagógico

Abstract

The identification and analysis of legislation, training courses and the production of knowledge are important to establish the epistemological bases, the educational profile and the consolidation of Religious Education (RE) as a curricular component. It is important to think of a teacher training which has the support base a cognitive and educational structure from reading and decoding of the religious phenomenon. This article discusses different historical and legal characteristics of the ER's and the need of religious knowledge be available at the school for the students to understand the specific movements of different cultures , from an educational perspective . The reflection on the various forms of expression in different cultures and religious traditions is that ER can enable to promote the meeting of the difference and the construction of identity within diversity .

Keywords: Religious Education, Teacher Training, Teaching Profile

⁷Doutoranda em Teologia pela PUCPR. Mestra em Educação (2008), Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná — PUCPR/PR. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER — www.gper.com.br). — edilef@gmail.com — Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Teologia. Rua Imaculada Conceição, 1155. Prado Velho. 81611-970 - Curitiba, PR – Brasil. Telefone: (41) 32711359

⁸Livre-Docente (2012) e Pós-Doutor (2010) em Ciências da Religião. Professor do Programa de Pós-Graduação em Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná — PUCPR/PR. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER — www.gper.com.br). — srjunq@gmail.com — Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Teologia. Rua Imaculada Conceição, 1155. Prado Velho. 81611-970 - Curitiba, PR – Brasil. Telefone: (41) 32711359

Introdução

Os avanços no campo do conhecimento e tecnológico se constituem em desafios para os profissionais da docência neste terceiro milênio. O ritmo veloz das transformações do mundo contemporâneo e a dificuldade do docente em acompanhar tais transformações são fatores que podem contribuir para a desestruturação da identidade profissional docente. Há a necessidade de se acomodar inovações, assimilar mudanças e aceitar realidades do cotidiano que podem interferir na construção diária dessa identidade. A melhor qualificação do docente contribui para a construção de uma figura do professor criativo, pesquisador e com produção acadêmica. Assim, além da busca de ações que confirme o seu espaço, que identifique sua profissão e suas ações pedagógicas, ele pode analisar sua prática à luz das teorias existentes para construir novas teorias deixando de ser considerado apenas um repetidor de conceitos já estruturados.

Para Imbernón (2009), os novos valores e atitudes dos cidadãos requerem diferenciadas competências profissionais dos professores, pois tais mudanças na maneira de conceber o conhecimento alteram a prática e a formação docente. Assim, além da formação inicial, exige-se uma proposta de formação permanente, considerando atualização de aspectos técnicas, de planejamento, programação, objetivos, avaliação constantemente para adequar as contínuas reformas que a sociedade exige dos formadores. Essa formação deve ser vista a partir de uma perspectiva que considere o que aprendemos e o que nos falta aprender.

Independentemente do nível de formação, a ação do professor só se concretiza no processo de ensino e aprendizagem direcionado para uma dinâmica envolvendo a cognição e a relação entre sujeitos. Esses saberes constituem ao longo do processo de escolarização, no curso de formação e na prática profissional. E são decorrentes do enfrentamento dos problemas da prática, envolvendo a relação dos professores com o conhecimento a ser ensinado, portanto são os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e específicos, são os saberes das lutas cotidianas (ROMANOWSKI, 2006). A autora aponta ainda a importância da observação do contexto da sala, dos alunos em relação à diversidade cultural, respeitando em suas diferenças; investimento na atualização científica, pedagógica e cultural. Ou seja, é preciso estar permanentemente em formação, tendo uma perspectiva afetiva no exercício da docência, considerando a ética na sua atuação, bem como procurar desenvolvê-la junto aos alunos, a utilização das novas tecnologias da comunicação e da informação, refletindo sobre seu emprego e possibilidades na melhoria das aulas.

Em relação ao Ensino Religioso, confirmado no Brasil como componente curricular a partir de 1997 com a revisão do artigo 33 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), sua identidade pedagógica vem sendo afirmada. E para a compreensão dessa identidade é necessária uma leitura crítica do lugar do Ensino Religioso como componente curricular, bem como a consolidação de referenciais para a organização e direcionamento do trabalho do professor de Ensino Religioso em sala de aula.

A formação do professor de Ensino Religioso

O que dizer sobre formação do professor de Ensino Religioso diante da identidade da disciplina que ainda está se constituindo? Como os professores têm tratado os conteúdos do Ensino Religioso? E acrescenta-se a isso a discussão sobre a necessidade do Ensino Religioso na escola.

A identificação e análise da legislação, a oferta dos cursos de formação e a produção de conhecimento são importantes para estabelecer as bases epistemológicas, o perfil pedagógico e a consolidação do ER como componente curricular.

A falta de clareza conceitual sobre alguns termos como religião, credo, instituição religiosa, fé, crença, mito, rito, ritualização, religiosidade, espiritualidade, devoção popular, transcendente, sagrado, divino, secularização, teologia... As deturpações dos conceitos são próprias de uma sociedade de mudanças tão rápidas como a nossa que, na ânsia de adaptar o todo aos objetivos das mudanças, altera os conceitos para que a ideologia vigente permeie melhor a consciência das pessoas. Muitos conceitos são equivocadamente usados por conta de um enfoque essencialmente proselitista, ou seja, a ideia que é há uma única e verdadeira religião revelada e salvífica.

O Ensino Religioso está no âmbito da educação, portanto é um componente curricular que faz parte da formação educacional do aluno, em nada se diferenciando dos outros componentes curriculares. A educação, assim como a religião, tem por objetivo civilizar o homem, ou seja, torná-lo humano, afastando-o dos limites e condicionamentos biológicos a que está sujeito. Tornamo-nos humanos a partir do momento que somos capazes de criar estruturas sociais complexas regidas por valores e normas. É justamente nesse ponto que reside a pertinência do Ensino Religioso. Desde os primórdios as religiões orientaram os homens no seu processo civilizatório, criando as estruturas que propiciariam a vida em grupo como as interdições, os tabus, os mitos e leis, com o objetivo de situar o indivíduo nas suas relações, consegue mesmo, com o transcendente e com seu semelhante.

Por constituir “parte integrante da formação básica do cidadão” (LDBEN 9394/96, art. 33), a ênfase do Ensino Religioso está na formação cidadã do ser humano, promovendo o diálogo intercultural e inter-religioso para que seja garantido o respeito à identidade e à alteridade. A vida familiar, a convivência humana, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais e organizações da sociedade civil e as manifestações culturais são os cenários onde ocorre a educação.

No espaço escolar, o Ensino Religioso objetiva produzir conhecimentos sobre a dimensão social e aos poucos vai tomando o seu espaço para desempenhar a sua função de forma pedagogicamente adequada às urgências e necessidades da sociedade brasileira. Enquanto patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso necessita estar à disposição na escola e promover aos educandos oportunidades de se tornarem capazes de entender os movimentos específicos das diversas culturas, cujo substantivo religioso colabora no aprofundamento para a autêntica cidadania.

Santos (2000, 110) enfatiza a necessidade de se congregarem no mesmo campo cognitivo: discurso científico, político, estético, religioso. O desafio, portanto, é promover o diálogo desses conhecimentos para a construção de um saber emancipatório, uma educação que considere a comunicação, a subjetividade, as reflexões, as ações, as observações, as impressões, as irritações, os sentimentos e também a fé. O Ensino Religioso como componente curricular e fundamentado numa releitura religiosa do cotidiano, colabora no processo da construção de um cidadão que compreende os “motivos e razões da existência de múltiplas diversidades, expressões culturais e paradigmáticas que se criam e recriam por meio dos seus contextos sócio-cultural, político-educacional, econômico e religioso” (HOFF, 2005, 228).

Rodrigues e Junqueira (2009, 64) discorrem sobre o desafio do Ensino Religioso que

está numa formação de professores de Ensino Religioso pautada nos diversos aspectos da condição humana e de suas potencialidades e que considere dialeticamente a realização pessoal do sujeito e de seu contexto social. Uma formação construída, avaliada e reconstruída para articular no espaço escolar o processo de educação que promova o reencontro da razão com a vida, e que considere as necessidades vitais, as aspirações e os conhecimentos de todos os sujeitos envolvidos nesse processo de educação.

Garantido no contexto escolar desde a década de 1930, a presença do Ensino Religioso no currículo escolar tem sido atribulada. Daí a importância de se conhecer a história das disciplinas e compreender o processo de formação e profissionalização dos docentes, pois conforme a ótica definida para uma disciplina existe uma interferência direta nas instituições formadoras e seus respectivos programas.

Considerar todos esses aspectos possibilita múltiplas relações e interações entre os conhecimentos dos educandos, os conhecimentos religiosos dos seus colegas e aqueles apresentados pela escola, estabelecendo um contínuo processo de observação e reflexão, não somente por parte dos educandos, mas também do professor.

Os princípios estruturais do Ensino Religioso nos levam a concebê-lo como:

- a) parte integrante da formação básica do cidadão;
- b) um conhecimento que subsidia o educando para a vida;
- c) uma aprendizagem processual, progressiva e permanente;
- d) disciplina que orienta para a sensibilidade ao mistério na alteridade;
- e) disciplina que tem uma avaliação como processo que permeia os objetivos, conteúdos e práticas didáticas;
- f) prática didática contextualizada e organizada;
- g) uma disciplina dos horários normais.

A importância do Ensino Religioso reside nesse contexto. Ele deve evidenciar as contribuições das tradições religiosas para o processo civilizatório da humanidade, assim como se evidenciam na educação as contribuições das outras áreas de conhecimentos.

Modelos de formação do Ensino Religioso

A identidade do Ensino Religioso, construída inicialmente substancialmente pelas legislações, também pode ser compreendida pelos esforços em estabelecer uma política de formação. A década de noventa é com certeza um período que marca esse percurso (JUNQUEIRA, 2008). Antes disso, a formação dos professores era organizada em sua quase totalidade pelas instituições religiosas cristãs. Algumas experiências em parceria com os sistemas de ensino, em decorrência da proposta confessional ou interconfessional, foram adotadas por esta disciplina. Eram cursos denominados de Teologia, Ciências Religiosas, Catequese, Educação Cristã e outros similares oferecidos por Igrejas, ficando condicionadas à ajuda financeira do exterior e/ou a recursos do próprio professor.

Essas propostas não graduavam os professores em conformidade com os profissionais da educação de outras disciplinas, gerando impasses e dificuldades na vida funcional dos mesmos. Os professores das outras disciplinas tinham suas graduações reconhecidas pelo MEC, dando-lhes direito ao ingresso por concurso público e, em consequência, de seguir plano de carreira funcional. Os professores de Ensino Religioso, embora muitas vezes

formados por cursos de caráter teológico, não tinham reconhecimento por parte do MEC. Por imperativo da legislação, eram-lhes negados os acessos funcionais na área do magistério, sendo apenas permitida a contratação de seus serviços em caráter temporário.

Em decorrência, é possível localizar professores que atuaram na disciplina de Ensino Religioso durante mais de trinta anos consecutivos sem acesso aos direitos legais trabalhistas como: plano previdenciário de saúde, décimo terceiro salário, contratação nos mesmos parâmetros aos demais profissionais da área da educação, plano de carreira, aposentadoria por tempo de serviços prestados, entre outros, pois não tinham acesso ao direito de concurso público para a disciplina de sua atuação. Isso se deve ao fato de ainda não existir políticas nacionais para a formação de docentes nesta área do conhecimento e não estarem instituídas as Diretrizes Nacionais para a Licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso, abrindo-se desta feita, lacunas para tais procedimentos.

Desde a década de 1970, vemos tentativas de estabelecer a profissionalização desta área do conhecimento por meio da formação específica do professor para atuar no Ensino Religioso. Entretanto, a partir da segunda metade dos anos noventa o cenário foi alterado com a elaboração final da Lei de Diretrizes que culminou com a sua homologação, a organização do FONAPER, a alteração do Artigo 33 da LDBEN, a busca de uma disciplina que assumisse o perfil da escola implementou a discussão da profissionalização docente.

A mudança de paradigma na concepção do Ensino Religioso, a elaboração dos PCNER e a busca de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para essa área do conhecimento, junto ao Ministério da Educação e Cultura, passou a exigir novas propostas de formação docente para esta área do conhecimento. De tal forma que se registrou o interesse, compromisso, estudo e discussão em busca de parcerias suscitado nas denominações religiosas, na comunidade acadêmica e nos sistemas de ensino no que concerne aos encaminhamentos previstos em forma de lei para a habilitação dos professores de Ensino Religioso (JUNQUEIRA, 2002).

A nova redação do artigo 33 da LDBEN n.º 9.394/96, prescrita na forma da Lei 9.475/97, veio, portanto, contemplar ambas as questões, não excluindo a valiosa colaboração das diferentes denominações religiosas, no que se refere à definição dos conteúdos para a disciplina de Ensino Religioso.

Na construção das parcerias para a formação de docentes em Ensino Religioso, o dispositivo legal congrega os sistemas de ensino que deverão regulamentar os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecer as normas para a habilitação e admissão dos professores. As diferentes denominações religiosas constituídas em entidade civil serão ouvidas pelos sistemas de ensino no tocante à definição dos conteúdos da disciplina. As Instituições de Ensino Superior, em sintonia com os mesmos, têm a tarefa de

habilitar o profissional correspondente, fomentando o ensino, a pesquisa e a extensão dos mesmos.

A partir do percurso histórico do Ensino Religioso, podemos perceber dois modelos de formação do Ensino Religioso: O modelo confessional⁹ se caracteriza pelo ensino de conteúdos doutrinários e discurso catequético. O modelo fenomenológico busca promover o diálogo intercultural e inter-religioso para que seja garantido o respeito à identidade e à alteridade¹⁰, bem como o desenvolvimento de conhecimento, construção coletiva para estabelecer a identidade pedagógica do Ensino Religioso como área de conhecimento e a produção de pesquisas e subsídios para formação docente.

Como podemos perceber, o Ensino Religioso assumiu diferentes características e seu modelo implica em uma formação específica. É na compreensão da relação entre os modelos da formação de professores e o contexto brasileiro que compreende-se a situação a profissionalização do corpo docente, com capacidade “de focar o fenômeno religioso como construção sociocultural e como construtor de valores éticos” (MENEGETTI, 2002, p. 52). A seriedade do Ensino Religioso como componente curricular aponta para a necessidade de uma formação de professor que possibilite uma visão dessa área do conhecimento que vá além da exposição de valores e que garanta uma atuação que leve à criação de um espaço privilegiado de reflexão.

O perfil pedagógico do Ensino Religioso

Diante dos numerosos enfrentamentos para todos aqueles envolvidos no processo ensino-aprendizagem e a demanda das competências do futuro, exige-se que a educação cada vez mais prepare indivíduos para enfrentar os desafios e o avanço da ciência e da tecnologia, da circulação e armazenamento de informações e comunicação, da mundialização, da transformação dos processos de produção, do consumismo e do relativismo moral.

Percebe-se uma unidade e também uma continuidade na Educação Básica, pois no Art. 11º da Resolução CNE/CEB Nº 04/2010, “a escola de Educação Básica é o espaço em que se

⁹ O Ensino Religioso confessional cristão, segundo Junqueira, está subdividido em Ensino Religioso Ecumênico, Ensino Religioso ecumênico, interconfessional e inter-religioso (2011, p. 18). Sustenta-se no entendimento da ligação entre a “Criatura e o Criador”. Nesse modelo, a religião é ação pessoal para estabelecer uma ponte entre Deus e o homem, tendo o cristianismo como a única religião verdadeira, sendo consideradas ideais as práticas cristãs (JUNQUEIRA, 2000).

¹⁰ ALTERIDADE é a concepção que parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e interdepende de outros. A IDENTIDADE é definida pela relação do indivíduo com outros indivíduos, isto é, cada indivíduo se completa e se efetiva no relacionamento com os que estão à sua volta, em seu convívio. Para Junqueira (2008, p.14) “a identidade depende de algo fora dela, de uma outra identidade que ela não é. A identidade é relacional, a diferença é sustentada ao mesmo tempo pela exclusão e pela solidariedade”.

ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País”.

Entretanto, é preciso ter em mente que os aspectos legais do Ensino Religioso sofrem a interferência das concepções de educação, escola, professor, currículo e outros segmentos relacionados ao pensar pedagogicamente o processo de ensino-aprendizagem. O exercício de elaborar o Perfil Pedagógico do Ensino Religioso no contexto brasileiro está sendo estabelecido a partir da reflexão e operacionalização do seu estudo de acordo com a elaboração de uma proposta de educação, hoje fundamentada dentro dos quatro pilares, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, propostos do relatório da UNESCO (DELORS, 1999, 89-102).

Atuando em duas grandes áreas: a das Ciências da Religião e a das Ciências da Educação, os professores de Ensino Religioso estudam e discutem o desenvolvimento do fenômeno religioso e, ao mesmo tempo, lecionam conhecimentos no campo da sociologia, psicologia, antropologia e outras ciências para crianças e adolescentes, procurando analisar o movimento religioso em suas diferentes facetas (RODRIGUES e JUNQUEIRA, 2009).

Quando levamos em conta os fatos pedagógicos de um componente curricular precisamos pensar a partir de três dimensões:

- Epistemológica: a evolução interna da disciplina em questão
- Psicológica: os dados fornecidos pela psicologia da infância e da adolescência
- Didática: os procedimentos do ensino

Assim a habilitação desse profissional docente deve se estruturar nesses três pressupostos. E também, no caso específico do Ensino Religioso, é preciso considerar:

- a complexidade do Ensino Religioso como componente curricular;
- a formação de docentes no Brasil;
- o número de estudos e pesquisas a subsidiar o Ensino Religioso.

Os conteúdos a serem considerados para o Ensino Religioso, portanto, devem ser articulados e integrados a um contexto mais amplo e as ações pedagógicas organizadas e articuladas, considerando o estudante como sujeito de sua história e cidadão na comunidade em que está inserido. Como integrante da base nacional comum na Educação Básica definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovada em 2010 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme o artigo 14, lemos que

o currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o

conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, mais do que acumular conhecimentos, é importante que a aprendizagem seja significativa, para que novas informações se articulem às informações já existentes na estrutura cognitiva. O desafio, portanto, é considerar as demandas e articulá-las aos conteúdos do Ensino Religioso. É importante pensar em um currículo centrado nas relações interpessoais e nas vivências socioculturais, enfatizando a compreensão e não a simples memorização de fatos básicos, que possibilitem a geração de novos fatos (RODRIGUES e JUNQUEIRA, 2009).

O Ensino Religioso procura viabilizar o encontro da diferença e favorecer a construção da identidade dentro da diversidade, respeitando o conhecimento revelado do professor e do aluno. Também discute a complexidade do ser humano e possibilita a percepção da dimensão religiosa como um compromisso histórico diante da vida e do transcendente (OLIVEIRA et al, 2007, 34). Enfatiza, sim, a dimensão religiosa do ser humano contemplando a sua inter-relação capaz de promover o respeito à diversidade; atualização do conhecimento do fenômeno religioso e a reflexão sobre as diversas formas de expressão em diferentes culturas e tradições religiosas, porém numa perspectiva pedagógica.

Para Imbernón (2009, 22), o fator da diversidade e da contextualização são elementos imprescindíveis na formação como a preocupação com a cidadania, o meio ambiente, a tolerância e outros, já que o desenvolvimento e a diferença entre as pessoas sempre têm lugar no contexto social e histórico e influem em sua natureza. O desencadeamento de questionamentos de práticas potencializa a formação a partir de dentro na própria instituição ou no contexto próximo a ela. É nesse lócus que se produzem as situações problemáticas que afetam os professores. De fato a diversidade e a contextualização permitem um re-olhar sobre a prática na sala de aula, a formação de professores e todos os componentes curriculares.

O Ensino Religioso socializa o conhecimento envolvendo o educando, levando-o a interagir e a construir novos significados. É por meio desse movimento que se possibilita ao educando fazer a releitura e decodificação da experiência religiosa de diversas tradições. Essas reflexões por sua vez propiciam a construção do conhecimento, o estabelecimento de interações com o mundo, novas experiências de vida remetendo-o a compreensão de transcendência que está voltada para a sua tradição religiosa, evitando o proselitismo.

O referencial metodológico para operacionalizar o Ensino Religioso, nessa perspectiva, precisa permitir que se amplie a observação e a reflexão para que o educando compreenda e

dê sentido ao que a sua tradição lhe revela ou aquilo que ainda não compreendeu, aprendendo a saber de si. Por isso para cada período da educação escolar, o roteiro dos conteúdos precisa criar possibilidades ao educando de participação de forma reflexiva e crítica, conhecendo a diversidade religiosa presente na dinâmica social.

Para que esse processo se concretize, torna-se necessário que as aulas de Ensino Religioso transformem-se em espaço de saber significativo, propiciando ao educando uma informação que o ajude a apropriar-se do conhecimento organizado, passando de uma visão ingênua para uma visão explícita da realidade, que torne possível reconhecer que o outro percebe o mundo de maneira diferente. Pois nesse espaço da aula de Ensino Religioso, o fazer e o compreender se integram a um processo em que a ação e a reflexão se realizam de forma orgânica, para gerar o exercício de respeito nos diferentes estágios da vida escolar do educando.

Essa atenção especial ao conteúdo abordado pelo Ensino Religioso se dá a fim de considerar a diversidade de referenciais teóricos para suas aulas. É recomendável que o professor priorize as produções de pesquisadores da respectiva tradição religiosa para evitar fontes de informação comprometidas com interesses de uma ou outra tradição religiosa. Todo esse cuidado se faz necessário porque o respeito ao direito à liberdade de consciência e à opção religiosa do educando é também um dos objetivos do Ensino Religioso como componente curricular que possui uma linguagem própria, um conhecimento específico e um objetivo a ser atingido.

Partindo da prática social e da realidade vivida em sala de aula, precisamos compreender como ocorre o processo de aprendizagem, quais os fatores que interferem nesse processo e como atuam os mecanismos cognitivos. Considerando os diferentes aspectos do ser humano e a compreensão da educação nacional em cada segmento escolar, a organização das ações pedagógicas será articulada a partir de variáveis que considerem o estudante como sujeito de sua história, favorecendo a compreensão do conhecimento, para que possa atuar como cidadão na comunidade em que está inserido (RODRIGUES E JUNQUEIRA, 2009).

Ainda que persistam dúvidas quanto aos conteúdos a serem tratados na escola é preciso encarar que o Ensino Religioso não pode fugir dessa contextualização. Por isso se faz necessária mais uma vez a distinção: para a sociedade as religiões são confissões de fé e de crença, mas no ambiente escolar as religiões são objeto de conhecimento a ser tratado nas aulas de Ensino Religioso. Por meio do estudo das manifestações religiosas que delas decorrem e as constituem, as diferenças culturais são abordadas com o objetivo de ampliar a

compreensão da diversidade religiosa como expressão da cultura, construída historicamente e marcadas por aspectos econômicos, políticos e sociais.

Um aspecto a ser ressaltado é que o Ensino Religioso não fique restrito somente em informações e curiosidades. Há que se preocupar com um esvaziamento se esses conteúdos forem trabalhados somente em nível de informação e curiosidade, pois é a transformação da informação em conhecimento que proporcionará a consciência cidadã. A educação para a ação transformadora auxilia os alunos a enfrentar os conflitos existenciais e a desenvolver, orientados por critérios éticos, a religiosidade presente em cada um, agindo de maneira dialógica e reverente ante as diferentes expressões religiosas.

Considerações finais

A reflexão sobre a formação de professores de Ensino Religioso, desde os cursos livres realizados em espaços das igrejas em parceria com secretarias de educação até os cursos oferecidos por Instituições de Ensino Superior credenciadas pelo Ministério da Educação, é importante para verificarmos as concepções do Ensino Religioso e as consequências para o cotidiano da sala de aula. A identificação e análise da legislação, a oferta dos cursos de formação e a produção de conhecimento são importantes para estabelecer as bases epistemológicas, perfil e tendências para a consolidação do Ensino Religioso como componente curricular. O salto que ainda se deve dar é a efetivação da prática docente fundamentada num olhar pedagógico e não religioso.

A pesquisa na área de Ensino Religioso aponta que a base de sustentação da estrutura cognitiva e educativa desse componente curricular é a leitura e a decodificação do fenômeno religioso. Nossas pesquisas apontam que ainda persistem dúvidas quanto aos conteúdos a serem tratados na escola. Por isso, o professor precisa constantemente de pesquisa sobre o que ensinar.

Uma pesquisa mais estruturada sobre a formação docente ainda é um campo ainda a ser perseguido. As discussões enfatizam a formação continuada e percebe-se também a ausência de uma reflexão sistematizada para verificação da atuação do egresso junto à prática pedagógica. Contudo, fica evidente que o Ensino Religioso se configura como uma área de estudos e uma comunidade de cientistas que se empenha na pesquisa e na extensão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Resolução nº 04/10 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional LEI 9394/96. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997. Da nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jul. 1997. (seção I).
- BRASIL. Resolução 07/10 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Fixa Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: CNE, 2010.
- HOFF, Márcio. O Ensino Religioso e a escola reflexiva. In: Ensino Religioso: Memórias e perspectivas. JUNQUEIRA, S.R.A. e OLIVEIRA L. B. Curitiba: Champagnat, 2005, (p. 227-234).
- IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- JUNQUEIRA, S. Processo de Escolarização do Ensino Religioso. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____, S. História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso. Curitiba: IBPEX, 2008.
- MENEGHETTI, R. G. K. As contribuições do Ensino Religioso para a formação do Projeto Político-Pedagógico da Escola. In: Ensino Religioso e sua relação pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2002.
- OLIVEIRA, Lílian Blanck; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luiz Alberto Sousa; KEIM, Ernesto Jacob. Ensino Religioso no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2007.
- RODRIGUES, Edile M. Fracaro e JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo. Fundamentos Pedagógicos do Ensino Religioso. Curitiba: IBPEX, 2009.
- ROMANOWSKI. Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set/dez. 2006.
- SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da razão indolente — Contra o desperdício da experiência. v. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

A IGREJA NSA. SRA. DO ROSÁRIO DE EMBU DAS ARTES (SP): ARTE E EDUCAÇÃO JESUÍTICA

Andrea Gomes Bedin¹¹(PUC-SP)

Resumo

Este trabalho pretende evidenciar a relação entre Educação e Arte no Projeto Catequético Jesuíta e resulta da pesquisa sobre o Barroco brasileiro, analisado sob o enfoque não só artístico, mas a partir do contexto histórico no qual foi produzido. Busca compreender sua relevância na educação, como portador de um sentido catequético aliado ao contexto sócio-religioso colonial luso-brasileiro e se propõe a iluminar o conceito de Barroco, restrito à pedra de “esfericidade irregular”, e ampliá-lo para um “estado de espírito” reinante numa sociedade de corte própria ao séc. XVII. Fazemos a análise do conjunto igreja e sacristia da Igreja Nsa Sra do Rosário, Embu das Artes, SP. Assumindo que a arte constitui-se relevante para o estudo de um dado momento histórico e a educação, alicerce fundamental de uma dada sociedade, é possível afirmar a existência de uma interlocução entre estes dois elementos, o que colaborou para a catequese de nativos e fiéis que frequentavam a igreja. A metodologia é predominantemente bibliográfica, sustentada pelos seguintes referenciais teóricos: ÁVILA, Affonso. *Barroco: teoria e análise*. São Paulo: Perspectiva, 1997; HANSEN, João. *Alegoria: construção e interpretação da metáfora*. São Paulo: Atual, 1986.

Palavras-chave: educação, barroco, jesuítas, sociedade.

Abstract

This work aims to highlight the relationship between Education and Art in the Catechetical Project Jesuit and results of research on the Brazilian Baroque , analyzed from the standpoint not only artistic, but from the historical context in which it was produced. Seeks to understand its relevance in education, as a holder of a catechetical sense allied to the Luso-Brazilian colonial socio- religious context and aims to illuminate the concept of Baroque , restricted to stone " irregular sphericity " and enlarge it to a "state spirit " prevailing in court society itself the century . XVII. We are taking the church together and sacristy of the Church Nsa Lady of Rosary , Embu das Artes , SP . Assuming that art is to be relevant to the study of a given historical moment and education, fundamental building block of a given society , it is clear that there is a dialogue between these two elements , which contributed to the catechesis of native and faithful attending the church . The methodology is predominantly literature , supported by the following theoretical frameworks : Avila , Affonso . Baroque : theory and analysis. Sao Paulo : Perspective, 1997; HANSEN , John Allegory : . Construction and interpretation of the metaphor. Sao Paulo : Current 1986 .

Keywords: education , baroque, Jesuit society.

11 Mestranda em Ciências da Religião, pela PUC-SP / Bolsista CAPES / Orientador: Prof. Dr. Afonso Maria Ligório Soares / endereço eletrônico: andribedin@yahoo.com.br/ Grupo de pesquisa: Imaginário Religioso Brasileiro – Coordenação: Prof. Dr. Ênio José da Costa Brito.

Introdução

O presente trabalho se refere à Dissertação de Mestrado que tem como tema a educação jesuíta e sua contribuição para a História da educação no Brasil e a correlação desta com o rico universo da arte sacra barroca, em destaque ao longo do século XVII, em especial. Para tanto, o objeto de estudo escolhido foi a Igreja Nossa Senhora do Rosário, localizada em Embu das Artes, SP.

Com o auxílio de fontes bibliográficas diversas, incluindo algumas raridades do século XVIII, bem como de cartas jesuíticas que fazem alusão ao referido período, e principalmente, apoiando-nos na observação do conjunto barroco interno da Igreja, que nos serviu como fonte primária, buscamos fazer uma leitura do universo do barroco em terras ameríndias e sua correlação com a proposta catequético-evangelizadora empreendida pelos inacianos no aldeamento.

A partir destes referenciais, procuramos verificar em que medida a ação catequética dos jesuítas juntos aos guaranis encontrou apoio nas artes e manifestações sacras existentes no local, uma vez que pretendia-se que estas agissem enquanto canais de comunicação da fé. Investigamos em que nível se deu a eficácia desta comunicação.

Buscamos analisar também, em que proporção o trabalho das missões junto aos guaranis no Embu resultou num certo entrosamento entre as culturas ocidental (cristã) e guarani, uma vez que os jesuítas necessitaram valer-se do conhecimento da “alma nativa” para, a partir daí, enxertar elementos da crença cristã, que pudessem, de alguma forma, coadunar-se a elementos da crença indígena, fornecendo “uma nova chave de leitura de mundo aos nativos”, a fim de que estes tivessem condições de assimilar o conteúdo dos ensinamentos ministrados acerca do Evangelho.

Um pouco de história

O universo imaginário do Barroco brasileiro, não resta dúvida, se configura como um dos cenários mais significativos da arte sacra colonial. Compreender este cenário e dialogar com as personagens dele participantes, pressupõe analisar o contexto histórico a partir do qual foi gestada a sociedade que

lhe conferiu forma. Assim, o universo do barroco nos convoca para uma reflexão mais profunda sobre a sociedade do período em estudo, buscando através disso, analisar o “estado de espírito” reinante da época.

O momento de explosão do “estilo barroco” correspondeu ao período de consolidação das monarquias nacionais no século XVI. Nas monarquias absolutistas católicas (Portugal, Espanha, Itália e Europa Central), com um apoio razoável de um mecenato régio, eclesiástico e confrarial, essa cultura encontrou as melhores condições para desenvolver-se. Nessas monarquias, todo o cerimonial utilizado

(Palácios, igrejas, artes plásticas e decorativas) despertou nos súditos e devotos grande emoção e verdadeiro deslumbramento.

Há que se recordar, que este foi um período marcado, especificamente em relação à Europa Ibérica (Portugal e Espanha), pela forte atuação da instituição do Padroado, através da qual, as coroas ibéricas exerciam grande influência na administração eclesiástica de seus impérios ultramarinos. Sendo assim, a Igreja teve papel decisivo quanto à elaboração de uma nova forma de ver, pensar e sentir o mundo, tão necessária num momento de transição histórica, das conquistas do mundo colonial e de reafirmação da fé católica diante da ameaça protestante no século XVI. Neste sentido, “O Barroco não foi apenas um estilo artístico, mas uma visão de mundo envolvendo formas de pensar, sentir, representar, comportar-se, acreditar, criar, viver e morrer” (CAMPOS, 2006, p.7), uma vez que se constituiu como uma ferramenta pedagógico-catequética poderosa para o cumprimento deste novo empreendimento colonial.

Nesse processo, é fundamental acrescentar a atuação do Concílio de Trento (1545-1563), cujos decretos tinham por objetivo trazer às mãos da Igreja católica as rédeas de controle da fé, ameaçadas pela reforma protestante que se alastrava na Europa no século XVI, com uma velocidade assustadora, cooptando novos adeptos sob as mais variadas denominações. Importava reafirmar os dogmas da fé católica (Contrarreforma Católica), ditados e estabelecidos pelo Concílio de Trento: neste momento, Roma destacava-se como sede do Papado e da Companhia de Jesus, fornecendo modelos artísticos e cerimoniais para o restante do mundo católico. Acrescente-se a isto, o firme propósito de agregação dos habitantes do novo mundo em processo de conquista: negros, índios e mestiços deveriam integrar-se ao quadro do novo mundo colonial. Este movimento de adaptação é que delineou o perfil do Barroco, cujas obras triunfaram e alcançaram maturidade de estilo, em especial neste cenário.

Quando se fala em “Novo Mundo” neste período, remete-se ao tempo dos empreendimentos coloniais europeus e às conseqüências advindas destes empreendimentos, tais como o choque entre as culturas europeia, indígena e africana e a maneira pela qual, em algum momento

deste “entrelaçamento de culturas”, deu-se a “assimilação” dos valores coloniais pelos povos dominados, bem como dos valores nativos pelo colonizador.

Foi neste contexto que a atuação da Companhia de Jesus como legítima representante do ideário contrarreformista foi fundamental. Agindo em defesa da fé cristã católica, os inacianos lançaram-se à conquista do Novo Mundo, empreendendo, notadamente, a catequese dos nativos, e, no caso do nosso aldeamento do M’Boy, dos povos guaranis, sob os cuidados de padres da Companhia; aqui vale destacar a presença do Padre Belchior de Pontes, cuja atuação foi marcante no M’Boy. A produção maciça de arte sacra barroca no aldeamento, “pelo” e “para” o indígena, ao que tudo indica, atingiu os fins pretendidos, gerando uma atmosfera de emoção, impactou, não somente nativos como também fiéis, e auxiliou sobremaneira o trabalho inaciano na transmissão dos valores do Evangelho. Em que pese as dificuldades encontradas ao longo deste trabalho, bem como da “permanência” de alguns valores da “religiosidade” indígena, com o tempo, muitos frutos foram produzidos, revelando a eficácia da busca por estes novos caminhos de persuasão moral e religiosa feita pelos inacianos, que a arte sacra veio com excelência veicular.

Estrutura do trabalho

Para tanto, estruturamos esta Dissertação em quatro capítulos. No *capítulo I*, denominado “A Companhia de Jesus no Brasil”, apresentamos uma abordagem geral do surgimento da Companhia de Jesus e de sua importância específica no Brasil colonial, descrevendo o cenário histórico a partir do qual se solidificou o papel da Ordem e sua atuação em território brasileiro. Abordamos os fundamentos educacionais da Ordem e sua missão educacional-catequética na capitania de São Paulo, dando destaque aos aldeamentos e à atuação específica da Companhia em Embu (antigo M’Boy).

No *capítulo II*, “O Esplendor do Barroco”, destacamos o universo do Barroco, as origens e usos do termo, os elementos históricos a ele relacionados, tendo em vista a atuação da Contrarreforma e as formas de expressões artísticas do período, com ênfase nas produções da arte sacra resultantes deste novo movimento no interior do catolicismo. Enfatizamos, nesse mesmo capítulo, a substancialidade do Barroco das igrejas jesuítas, percebido como anúncio significativo da arte sacra e instrumento catequético-evangelizador utilizado pela Companhia junto aos nativos e habitantes do mundo colonial.

No *capítulo III*, “Igreja Nossa Senhora do Rosário: Devoção e Imaginária”, dando sequência à discussão sobre o aldeamento de M’Boy, lançamos o fundamento, a importância e a

contribuição da Igreja Nossa Senhora do Rosário e anexos para o referido aldeamento. Para tanto, analisamos o histórico da devoção ao Rosário (origens) e como ela chegou ao Embu (M'Boy). Realizamos nesse capítulo a descrição de partes do conjunto barroco da igreja, tais como a talha dos altares mor e laterais, a imaginária e sua relação com o universo guarani. No *capítulo IV*, “A Singularidade da Arte Sacra Barroca na Igreja do Rosário: Pintura e Musicalidade”, damos continuidade à descrição do conjunto Barroco da Igreja, descrevendo com maior ênfase a pintura da sacristia e da capela-mor, além de um estudo aprofundado dos sacramentos e de seu significado no processo catequético dos nativos. Na sequência, descrevemos a importância da música no universo do barroco e no contexto educacional inaciano, as festividades que ocorreram no local (danças, procissões e teatro), e por fim, encerramos com a arquitetura, albergando todas as demais artes.

Conclusões

A reflexão proposta nesta dissertação, em torno da arte sacra barroca enquanto instrumento pedagógico utilizado pela Companhia de Jesus com vistas à catequese dos nativos e moradores do M'Boy, iniciou-se dando ênfase ao contexto histórico do século XVII. Certamente não seria possível compreender tal relação se não levássemos em conta que o projeto missionário foi resultado das mudanças sociais, políticas e econômicas que, ocorridas na Europa a partir do final do século XVI, estenderam-se ao longo do século XVII. A partir disto, tecemos algumas conclusões que, elaboradas ao longo dos quatro capítulos, procuraram resgatar o argumento norteador desta dissertação, a fim de validá-lo.

No capítulo I, nos ficou claro que houve um projeto específico para os aldeamentos, e, neles, os inacianos empregaram toda a sua energia e conhecimento.

Analisamos, no capítulo II, o Barroco, cuja definição, extrapolando o campo artístico, revelou-se resultado das mudanças históricas decorrentes do período. Sua força mais expressiva se deu por meio da arte sacra, que veio ao encontro do projeto de conversão pensado pelos inacianos. Nos aldeamentos, para onde os olhos da Companhia se voltaram, a arte barroca possibilitou, além de caminhos persuasivos da fé cristã, a agregação do indígena ao contexto cristão por meio da arte por eles produzida e confeccionada. O nativo não somente “contemplou”, mas também participou da criação desse cenário, fato que colaborou para sua aproximação da fé cristã. Disso decorreu um grande hibridismo cultural, característico do barroco americano, gerado em terras ameríndias.

Na análise conclusiva do capítulo III, encontramos esse rico hibridismo cultural no aldeamento de M'Boy, na capitania de São Paulo. Daí nosso empenho em demonstrar a relevância da arte sacra barroca no local e sua correlação com o projeto catequético jesuítico desenvolvido *in loco*.

Constatamos, a partir do capítulo I, que o local foi portador de uma historicidade muito particular, dada a forma como se constituiu o aldeamento (reunião de índios guaranis que lá habitavam) e, principalmente, a devoção a Nossa Senhora do Rosário, de importância central para os nativos e a comunidade local. Ficou-nos evidente que, ao redor da devoção ao rosário, foi sendo gradativamente construído um patrimônio sacro-barroco e, por meio deste, uma forte religiosidade local, em torno da qual a dinâmica do aldeamento ganhou sentido.

No capítulo III, constatamos, igualmente, que, em função da catequese empreendida pelos inicianos junto aos nativos, o sentido atribuído à natureza, enquanto espaço sagrado, transferiu-se para a Igreja do Rosário.

Fontes revelaram-nos que, na igreja, se reuniram todos os elementos necessários para se pôr em prática os ensinamentos ministrados. O ambiente tornou-se revelador da mensagem divina, expressa por meio da arte sacra barroca.

Tornou-se-nos notória, ao longo do capítulo III, a participação indígena na construção do templo, bem como na composição de imagens e diversas obras da talha barroca que imprimiram ao M'Boy, e à sua igreja em especial, uma identidade própria que coexistiu com elementos da crença cristã e da crença guarani.

Os jesuítas, ainda que conscientes das dificuldades dos indígenas quanto ao abandono total de suas práticas, concluíram que esse “hiato” existente entre as religiosidades poderia ser utilizado não como um elemento de oposição à fé cristã, mas sim como um elo que certamente criaria condições para os guaranis identificarem nesse entrecruzamento de “culturas” elementos comuns com suas crenças.

As produções artísticas de cunho religioso utilizadas no aldeamento deixaram frutos que, indo além do século XVII, no auge do Barroco, agregaram-se ao patrimônio artístico-religioso de Embu.

Na Igreja do Rosário, onde as pinturas conduziram à contemplação dos mistérios de Cristo, a talha apelava ao Seu sangue, e a imaginária aos Seus santos mediadores na terra. O divino se revelou na materialidade e, tal como a natureza, a igreja, enquanto espaço do sagrado, testificou a presença de Deus.

A arte, de maneira geral, pode ser compreendida se levarmos em conta sua vinculação à essência da experiência humana. A partir dessa experiência, a arte converte-se num instrumento permanente de que se vale o homem para intuir, repensar e modificar criadora e intuitivamente a realidade.

Como vimos no capítulo II, a arte sacra barroca, de uma excentricidade que lhe é própria, carregada de intenso apelo aos sentidos, pretendeu persuadir, convencer e em muitos casos até intimidar pelo seu caráter dicotômico (bem *versus* mal), representado nas ricas composições de talha presentes nos altares e nas portadas em geral. Essa arte persuasiva, fortemente representada na Igreja do Rosário, aliada ao trabalho da catequese e evangelização, emocionou, convenceu e em muitos casos converteu nativos e colonos que, envolvidos pelo apelo evangelístico do barroco, entregaram-se a uma fé que lhes era desconhecida. No entanto, essa fé, aliada à força da palavra pregada e dos sacramentos ministrados, induziu o nativo, em especial, a rever sua condição espiritual, e, a partir disso, tentar mudar sua realidade e buscar um novo caminho que pudesse conferir sentido à sua existência.

Por último, reforçamos que a arte barroca constituiu-se instrumento poderoso de persuasão moral, e, ao inebriar o interior de muitos indivíduos do M'Boy, trouxe à tona conflitos que, embora num primeiro momento causassem sofrimento, num segundo se revelaram caminhos de purificação da alma. Ao longo da análise do capítulo IV, concluímos que a Igreja do Rosário, uma vez consagrada, abraçou a “todos”, proporcionando-lhes uma direção espiritual que, fundamentada nos Exercícios Espirituais, contribuiu para estimular todas as capacidades dos indivíduos rumo a sua transformação interior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGNOLIN, Adone. **Jesuítas e Selvagens**: a Negociação da Fé no Encontro Catequético-Ritual Americano-Tupi (séc. XVI – XVII). São Paulo: Humanitas Editorial, 2007.

_____. Política Barroca e a Arte da Dissimulação. In **Arte Sacra Colonial**: Barroco memória viva. Percival Tirapeli (org.). São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 2001. pp. 168-179.

_____. Catequese e tradução: gramática cultural religiosa e linguística do encontro catequético e ritual nos séculos XVI-XVII. In **Deus na Aldeia**: missionários, índios e mediação cultural. Paula Montero (org.). São Paulo: Ed. Globo, 2006. pp. 189-190.

ANCHIETA, José de. **Minhas Cartas**: coletânea de manuscritos organizada a partir da comemoração do 450º aniversário de São Paulo. São Paulo: Associação Comercial de São Paulo/Diário do Comércio, 1984.

ÁVILA, Affonso. **Barroco**: teoria e análise. São Paulo: Perspectiva, 1997.

CAMPOS, Adalgisa. **Introdução ao Barroco Mineiro**: cultura barroca e manifestações do rococó. Belo Horizonte: Crisálida, 2006.

CHAMORRO, Graciela. **A Espiritualidade Guarani**: uma teologia ameríndia da palavra. São Paulo: Sinodal, 1998.

CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia**: a história entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

HANSEN, João A. **Alegoria**: construção e interpretação da metáfora. São Paulo: Atual, 1986.

JORDÃO, Moacyr Faria. **Embu**: terra das artes e berço das tradições. São Paulo: Nova América, 2004.

_____. **O Embu na História de São Paulo**. São Paulo: s.n., 1960

O PAPEL DA BIBLIOTECA PEDAGÓGICA DO MONS. ÁLVARO NEGROMONTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Evelyn de Almeida Orlando (PUCPR¹²)

Resumo

O interesse histórico pelos projetos educacionais que vigoraram em determinados tempos e espaços permite compreender os caminhos de produção, circulação e legitimação dos saberes que embasaram práticas culturais e contribuíram para forjar a identidade dos indivíduos e da sociedade. Este trabalho tem como objeto o projeto pedagógico do Monsenhor Álvaro Negromonte, expresso por meio de sua Biblioteca Pedagógica destinada às escolas e às famílias e busca analisar a representação que seus livros obtiveram no projeto de recristianização da nação brasileira por meio da educação. Seus livros, considerados documentos, são a principal fonte deste trabalho. É nessa perspectiva que se coloca a problemática de compreender, a partir do diálogo com Chartier, Elias e Bourdieu, como a biblioteca que produzida ao longo de vinte e nove anos serviu ao projeto de educar a sociedade aliando tradição católica e modernização do ensino religioso? O que se constata é que entre o período de 1935 a 1964, os impressos publicados pelo padre compreenderam um repertório de saberes pedagógicos voltados para a esfera pública e privada e alcançaram professores, alunos e pais, chamando cada um deles a participar como católicos do projeto de reorganização da sociedade e recristianização da nação.

Palavras-chave: História; Educação Católica, cultura e sociedade

THE ROLE OF MONSIGNOR ÁLVARO NEGROMONTE'S PEDAGOGICAL LIBRARY IN BRAZILIAN EDUCATION

Abstract

The historical interest in educational projects in effect in certain times and spaces allows us to understand the pathways of production, circulation and legitimation of knowledge that supported cultural practices and helped shape the identity of individuals and society. This work has as object the pedagogical project of Monsignor Álvaro Negromonte, expressed through its Pedagogical Library, directed at schools and families, and seeks to analyze the representation his books had in the rechristianization project of Brazilian nation through education. His books, considered as documents, are the main source of this work. It is in this perspective that is placed the issue to understand, from the dialogue with Chartier, Elias and Bourdieu: how the library produced over twenty-nine years served the project to educate society uniting Catholic tradition and modernization of religious education? A conclusion that emerges is that between the period 1935 to 1964, the printings published by Monsignor Negromonte comprised a repertoire of pedagogical knowledge aimed to the public and private spheres, and reached teachers, students and parents, calling each of them to participate as Catholics in the project of society reorganization and nation's rechristianization.

Keywords: History; Catholic education, culture and society

¹² Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUCPR. Membro do *Grupo de Pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro: histórias e políticas*. Líder do *Grupo de Estudos em História da Educação da PUCPR* e Coordenadora do Projeto de Pesquisa “*Igreja Católica e circulação de saberes pedagógicos: intelectuais, impressos e práticas educativas*”, financiado pelo CNPQ. E-mail: evelynorlando@gmail.com; evelyn.orlando@pucpr.br

Introdução

O interesse histórico pelos projetos educacionais que vigoraram em determinados tempos e espaços permite compreender os caminhos de produção, circulação e legitimação dos saberes que embasaram práticas culturais e contribuíram para forjar a identidade dos indivíduos e da sociedade. Este trabalho tem como objeto o projeto pedagógico do Monsenhor Álvaro Negromonte, expresso por meio de sua Biblioteca Pedagógica destinada às escolas e às famílias e busca analisar a representação que seus livros obtiveram no projeto de recristianização da nação brasileira por meio da educação.

Seus livros, considerados documentos, são a principal fonte deste trabalho. Por meio deles, busca-se compreender os caminhos, as trajetórias, os interesses, as escolhas, as redes que constituiu, os desafios que aceitou e as estratégias de produção e de circulação de um ideário pedagógico que aliava tradição e inovação na pedagogia católica como uma marca distintiva do seu autor.

É nessa perspectiva que se coloca a problemática de compreender, a partir do diálogo com Chartier, Elias e Bourdieu, como a biblioteca que produzida ao longo de vinte e nove anos serviu ao projeto de educar a sociedade aliando tradição católica e modernização do ensino religioso? Ao mesmo tempo, como essa mesma biblioteca se constitui como um dos caminhos de produção da história desse intelectual da educação católica.

A recristianização da sociedade brasileira por meio de uma biblioteca pedagógica moderna

Reconhecido entre seus pares como um dos grandes intelectuais da educação católica do seu tempo e arauto da renovação do ensino religioso. Álvaro Negromonte envolveu-se profundamente nos debates educacionais da sua época, produzindo um conjunto variado de impressos pedagógicos destinados a públicos distintos, sobretudo, à escola e à família¹³.

Através de sua postura engajada, tornou-se uma figura recorrente nos periódicos católicos, utilizando-os como uma das principais armas para “combater o bom combate”. A partir das primeiras décadas do século XX, não só a imprensa católica, mas os impressos católicos em geral foram se qualificando “como meio moralizador e saneador dos costumes da sociedade,

¹³Natural do Estado de Pernambuco, onde nasceu em 1901, foi a partir do Estado de Minas, para onde se mudou em 1927 que alçou seus maiores vãos no campo educacional. Naquele estado produziu a maior parte da sua Biblioteca Pedagógica e empreendeu seus maiores esforços no projeto de formação de professores até 1945. Neste ano, mudou-se para a cidade do Rio de Janeiro, onde deu continuidade ao seu trabalho, ampliando-o também para a educação das famílias. Os postos ocupados no Distrito Federal favoreceram a circulação dos seus livros e de suas idéias em todo o território nacional. Todavia, é importante destacar que o padre já vinha fazendo um esforço nesse sentido através de retiros espirituais e Semanas Catequísticas promovidas em diferentes lugares do país.

concomitantemente ao seu papel na conservação dos princípios e valores norteadores da ética cristã” (SOUZA, 1998, p. 628). Isso permitiu ao padre Álvaro Negromonte, se inserir, gradativamente, no âmbito da boa imprensa católica que ia se afirmando em oposição à chamada “má imprensa”, acusada de atacar a fé católica, ferir os fundamentos da sociedade, os direitos da família, etc¹⁴. Nesse campo de lutas e de relações de força estabelecidas, a palavra impressa foi o instrumento privilegiado pelo padre Negromonte do início ao fim da sua carreira.

A representação da Biblioteca Pedagógica do Monsenhor Álvaro Negromonte na educação brasileira, está intrinsecamente ligada a construção da trajetória intelectual do seu autor que a produziu como um monumento do seu legado educacional¹⁵. Conforme Vidal (2001), a constituição de uma biblioteca pedagógica revela um investimento no desenvolvimento pessoal, profissional e o desejo de atualização que sinaliza para o universo cultural e pedagógico em que se movem os seus leitores. Neste caso, pode-se dizer que esse universo dos leitores e sua demanda, se entrecruzaram com o do autor da Biblioteca aqui em questão. A forma como foi se compondo é indicativa dos vários sentidos e projetos que ela comporta e sinaliza para a produção de uma memória em relação ao seu autor como o intelectual da Igreja que modernizou o ensino religioso no Brasil e contribuiu para a renovação das práticas educativas católicas no Brasil, entrando em debates muitas vezes polêmicos dentro do próprio campo religioso católico.

A Biblioteca Pedagógica do Monsenhor Álvaro Negromonte é o termo cunhado pela pesquisadora, inspirado nas coleções pedagógicas que se difundiram no Brasil a partir dos anos 1920 com um sentido político de intervenção no campo pedagógico (TOLEDO, 2001) e no conceito de “bibliotecas sem muros” de Chartier (1994) que não diz respeito a sua conformação material, e sim ao signo universal da biblioteca sem paredes, que pode ser o inventário de “todos os livros já escritos sobre qualquer tema”, produzidos e postos em circulação para alcançar o(s) leitor(es) ou uma comunidade de leitores, que no caso deste trabalho, se trata, fundamentalmente, dos leitores católicos, apesar de não se restringir a eles; foi também inspirado nas “Bibliotecas Pedagógicas Católicas”, termo utilizado por Sgarbi (2001) ao se referir ao conjunto de títulos ou catálogos de impressos católicos (livros, revistas, jornais, etc.) divulgados pela revista *A Ordem* e pela *Revista Brasileira de Pedagogia*, como

¹⁴ Sobre a boa e a má imprensa ver Carta Pastoral de D. Leme (1916), onde também aborda sobre a necessidade de instrução religiosa a todos os católicos em suas diversas formas, dentre elas, destaca a leitura. Nesse aspecto, o papel da imprensa no bojo da Ação Católica também merece destaque. Ver, Ação Católica (1933).

¹⁵ Conceitualmente, as representações são elementos de transformação do real manifestas por imagens, símbolos, rituais, diálogos e discursos que, engendrados nas práticas sociais não são o real, mas o definem como tal (LE GOFF & NORA, 1976, p. 76).

meios pedagógicos destinados aos intelectuais e ao professorado, respectivamente, no sentido de forjar uma cultura cristã, salvaguardando a amplitude da pedagogia católica que extrapolava o espaço escolar.

Composta por trinta livros publicados entre os anos de 1930 e 1960, a *Biblioteca Pedagógica* Monsenhor Álvaro Negromonte compreende diferentes temáticas, que se conformam em torno de projetos educativos distintos e evidenciam o caráter de intervenção social do seu autor. Os livros foram classificados por mim, em três séries: didáticos, educação das famílias e uma série que, por agrupar temáticas distintas, sem maior coesão, intitulei como *outros*.

Figura 1 : *Biblioteca Pedagógica* Monsenhor Álvaro Negromonte

SÉRIE DIDÁTICA		
Curso primário		
Título	Ano de publicação	Editora
Meu catecismo – 1º ano	1942	Editora Vozes
Meu Catecismo – 2º ano	1942	Editora Vozes
Meu Catecismo – 3º ano	1942	Editora Vozes
Meu Catecismo – 4º ano	1942	Editora Vozes
Meu Catecismo – 5º ano	?	?
Curso Elementar		
Manual de Religião	1938	Editora Vozes
Curso secundário		
Minha vida cristã (para a 1ª série ginásial)	1953	?
A Doutrina Viva (para a 2ª série ginásial)	1939	Editora Vozes
As fontes do Salvador (Missa e Sacramentos) _ Para a 3ª série ginásial	1941	Editora Vozes
O caminho da vida (Moral cristã) – Para a 4ª série ginásial	1937	Editora Vozes
Curso Normal		
A Pedagogia do Catecismo	1938	José Olympio
La Pedagogia del Catecismo	1938	Editora Difusión/ Buenos Aires
Nova Pedagogia do Catecismo	1965	Edições Rumo
Guia do Catequista (para o 1º e 2º ano primário)	1961	Edições Rumo
Guia do Catequista (para o 3º ano primário)	1961	Edições Rumo
Guia do Catequista (Para o 4º ano primário)	1961	Edições Rumo

<i>Curso Colegial</i>		
História da Igreja	1954	Editora José Olympio
<i>Colegial e Faculdades</i>		
História da Salvação	1961	Edições Rumo
A eterna aliança	1964	Edições Rumo
<i>Educação das famílias</i>		
A Educação Sexual	1939	Editora José Olympio
La Educación Sexual	1939	Editora Difusión/ Buenos Aires
Noivos e Esposos: problemas do matrimônio	1948	Editora José Olympio
O que fazer do seu filho	1955	Editora José Olympio
A Educação dos Filhos	1961	Editora José Olympio
Corrija seu Filho	1961	Edições Rumo
<i>Outros</i>		
Diretrizes Catequéticas	1938	Editora Vozes
A vida de Jesus para os pequeninos	1947	Editora José Olympio
Novo Testamento (traduzido e anotado por Mons. Negromonte)	1948	Livraria Editora Agir
Os Santos Evangelhos	1941	?
Preparação para a 1ª comunhão	1961	Edições Rumo
O que é o Espiritismo?	1949	Editora Santa Maria
Hora Santa para as Catequistas	1961	Edições Rumo

Fonte: Organizado pela autora.

A ordem dos livros aqui apresentada não corresponde à ordem de suas publicações. Na lógica de produção de sua Biblioteca, Negromonte privilegiou os impressos destinados à formação de professores, os livros referentes ao curso elementar e ginásial, completando a coleção de livros didáticos com a série para o ensino primário. Concomitantemente a esse projeto voltado para as escolas, Negromonte publicou *A Educação Sexual* e outros livros doutrinários. A série endereçada às famílias figurou como o último projeto pedagógico a compor sua Biblioteca.

O projeto de remodelação do ensino de catecismo que consolidou um novo *corpus* de saberes pedagógicos autorizados e que incidiu diretamente nas práticas educacionais católicas faz pensar na representação que o Monsenhor Negromonte alcançou como intelectual da educação. Nesse sentido, o diálogo com Sirinelli (1996) sugere pensar nas formas como as ideias chegam aos intelectuais e como elas incidem ou são assimiladas pela comunidade e pela cultura política de uma determinada época. Essa reflexão levou-me a buscar compreender a rede de sociabilidade na qual Negromonte estava inserido. Diferentes indivíduos e grupos

apareceram envolvidos nesses “novos” contornos que vinham configurando a pedagogia católica, revelando lutas de representação que colocavam em evidência seus esforços de reunião e de afirmação de identidades.

A vida associativa e a produção intelectual de um sujeito, que inclui realizações e projetos, experiências e expectativas, permite ver suas obras como elementos que são constitutivos e, ao mesmo tempo, constituídos por ele na mesma dimensão relacional pensada por Elias (1994) para tratar do indivíduo e da sociedade. Essas experiências extrapolam o âmbito do privado e resultam em comportamentos históricos que se apresentam como marcas das suas experiências sociais. Práticas individuais e sociais se mesclam em um fenômeno dinâmico, que põe em evidência a relativa autonomia dos indivíduos no interior dos seus campos, ao mesmo tempo em que revela sua submissão a diversos condicionamentos que funcionam como marcas de expressão e de pertença a determinado grupo.

Desde as primeiras décadas do século XX, os debates instituídos em torno da renovação da pedagogia católica vinham sendo empreendidos em vários países e através de Congressos que apresentavam, como fio condutor das discussões, a questão do catecismo. Esses congressos fomentaram um espaço de debates e de trocas de experiências entre diferentes sujeitos envolvidos com as questões do ensino religioso e, em larga medida, impulsionaram as publicações pedagógicas voltadas para a formação de professores de ensino religioso e para a renovação dos textos de catecismo.

No Brasil, esse movimento seguiu uma lógica similar à que vinha ocorrendo na Europa e o papel que o padre Álvaro Negromonte desempenhou com seus projetos pedagógicos encontrou respaldo tanto no âmbito das necessidades que vinham se colocando como prementes ao campo pedagógico quanto no âmbito da Ação Católica.

A educação das famílias aparece como tema central de suas preocupações a partir dos anos de 1940. É possível que o trabalho no Serviço de Assistência ao Menor, desenvolvido na cidade do Rio de Janeiro desde 1945, tenha chamado a atenção para a necessidade premente de instrução das famílias para complementar a ação da escola e para capacitá-las a exercerem no espaço doméstico uma formação mais eficaz, atentando para a psicologia da criança.

A necessidade do esclarecimento científico para as mulheres estava atrelada à função exercida como mãe, professora ou catequista. Em muitos momentos, elas foram as principais destinatárias de suas mensagens do padre Álvaro Negromonte, chegando mesmo a se constituírem como suas principais interlocutoras. Mas, apesar desse acento diferenciado na figura feminina, Negromonte endereçou mensagens também aos pais, que foram apontados

como os principais responsáveis pela educação dos meninos, sobretudo, a partir da adolescência.

Pode-se dizer que a *Biblioteca pedagógica* do Monsenhor Álvaro Negromonte - e os três projetos educacionais que comportava: formação de professores, renovação do ensino religioso e educação das famílias – estavam, também, em consonância com o movimento de educação pelas leituras que tomou corpo na sociedade brasileira, sobretudo, a partir dos anos 1920 e que se desdobrou em uma vasta produção de impressos pedagógicos para a educação da sociedade.

Suas ações, no entanto, estavam articuladas a um projeto maior da Igreja. De uma maneira geral, através dos impressos como um dos caminhos escolhidos para reconquistar seu espaço na sociedade, a Igreja ia firmando seu império no campo pedagógico, ao que a historiadora Marta Carvalho (1998) se refere como uma “ortodoxia pedagógica”, estabelecendo um *corpus* bibliográfico que se apresentava como um leque de leituras autorizadas. Para os professores, um léxico religioso impregnado de elementos escolanovistas, era proposto como cânone discursivo e guia da prática docente; para os pais, outro leque bibliográfico era indicado no sentido de complementar a educação escolar, mas também no sentido de estabelecer os limites de atuação de cada educador em questões polêmicas como a educação sexual.

A produção bibliográfica de Negromonte fez parte de um conjunto de práticas educativas que se disseminou em todo o país nas primeiras décadas do século XX objetivando a recristianização da nação. A renovação do ensino religioso e a sua reintrodução nas escolas públicas foi um dos seus temas principais, que encontrou no Estado de Minas terreno fértil para sua proposta, pelo decreto assinado pelo Presidente Antônio Carlos de Andrada que reintroduzia o ensino religioso nas escolas públicas. Negromonte foi considerado como um expoente desse movimento, seu trabalho ganhou realce e lhe conferiu o título de “mestre brasileiro da pedagogia do catecismo” e “arauto da renovação catequética” por historiadores e intelectuais da Igreja do porte de Hélder Câmara (1941), Riolando Azzi (1977), Oscar Lustosa (1992), Mauro Passos (1998; 1999), Magno Vilela (1998), Oliveira (1980). Segundo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, realizada em 1998,

A sociedade do século XX, marcada também pelos ateísmos práticos e teóricos-militantes, por diversos tipos de neopaganismo, pelas formas fanáticas e sectárias de religiosidade de origem recente e pelo indiferentismo religioso, precisará também de um tipo de Catequese que, além de uma sólida fundamentação da fé, seja capaz de ajudar o cristão a converter-se e a comprometer-se no seio de uma comunidade cristã para a transformação do mundo... Diversos pioneiros se dedicaram ao trabalho de sistematização e adaptação da catequese às novas exigências. É o caso, entre outros, de Mons. Álvaro Negromonte, que criou e difundiu no

Brasil o chamado Método Integral de catequese, o qual se propunha como objetivo formar o cristão íntegro, firme na fé, forte no amor e pleno de esperança (1998, p. 5)

A posição de referência que alcançou no meio eclesial traduz a distinção que conquistou no interior do campo religioso. Todavia, até os anos 1980, seu trabalho e suas obras raramente se constituíram objeto de estudo. Em geral, ele aparecia como referência em trabalhos que versavam sobre a catequese ou sobre o ensino religioso no Brasil, geralmente produzidos no âmbito da História da Igreja que apontavam para a necessidade de se estudar mais sobre a vida e obra do padre Álvaro Negromonte¹⁶. Curiosamente, sua história esteve reduzida a pequenas notas de memória entrelaçadas com a questão da modernização do ensino religioso. Se os livros podem ser entendidos como um “lugar funcional da memória coletiva”, é preciso atentar para “os verdadeiros lugares da história, aqueles onde se devem procurar não a sua elaboração, não a produção, mas os criadores e os denominadores da memória coletiva” (LE GOFF, 2003, p. 467). Assim como o fato de que a memória coletiva representa um “instrumento e um objeto de poder”, ela é “um elemento essencial do que se costuma chamar de *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” e sua forma escrita se constitui em uma das manifestações dessa luta pela dominação da recordação e da tradição (LE GOFF, 2003, p. 470).

Considerações Finais

O caráter orgânico da Biblioteca Pedagógica do Monsenhor Álvaro Negromonte deve ser entendido no entrecruzamento das esferas política, religiosa e civil. Suas múltiplas abordagens estavam relacionados aos “males do presente” e tinham um caráter voltado, em essência, para temas fundamentais do pensamento católico na primeira metade do século XX, tais como a estabilidade da família, a repulsa ao divórcio, ao aborto e ao planejamento familiar, a luta pela adoção do ensino religioso em escolas públicas, o problema da ignorância religiosa, dentre outros que foram sendo abordados por Negromonte em seus livros, não nesta ordem, mas conforme as oportunidades do mercado editorial. A análise desses impressos alia, portanto, as

¹⁶ Recentemente, algumas pesquisas vêm sendo produzidas buscando evidenciar a presença do padre na história e na educação brasileira. Dentre eles, merece destaque: as teses de doutoramento do padre Ricardo Calvo, *Crescimento permanente e progressivo na fé: uma contribuição ao estudo histórico-pastoral sobre a catequese no Brasil a partir da obra de Monsenhor Álvaro Negromonte* (1986), do padre Antônio Francisco da Silva, *Álvaro Negromonte: modernidade, religião e educação: uma tentativa de aproximação do privado com o público na educação* (2005), do Mauro Passos, *A Pedagogia catequética e a educação na primeira República* (1998); do Luiz Alves de Lima, *A face brasileira da catequese: um estudo histórico-pastoral do movimento catequético brasileiro das origens ao diretório catequese renovada* (1995), a dissertação de mestrado de Evelyn de Almeida Orlando, *Por uma civilização cristã: a coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a pedagogia do Catecismo* (2008) e a tese de doutoramento da mesma autora, *Educar-se para educar: o projeto pedagógico do Monsenhor Álvaro Negromonte dirigido a professoras e famílias através de impressos (1936-1964)*, defendida em 2013.

estratégias retóricas¹⁷ utilizadas pelo seu autor ao entendimento de que “o exame dos produtos não exclui a análise dos lugares e das práticas que os instituíram” (Nunes & Carvalho, 1993, p. 10).

O que se constata é que entre o período de 1935 a 1964, os impressos publicados pelo padre compreenderam um repertório de saberes pedagógicos voltados para a esfera pública e privada e alcançaram professores, alunos e pais, chamando cada um deles a participar como católicos do projeto de reorganização da sociedade e recristianização da nação.

¹⁷ As estratégias retóricas são elementos próprios de composição da Análise do Discurso. Todavia, a forma como este trabalho intenta trabalhar com essa ferramenta, não se restringe apenas a esse campo. Tomado como empréstimo, tais estratégias são entendidas aqui em sua apropriação feita por Bourdieu (2007). Para ele, as estratégias retóricas são relações objetivas resultantes de relações de força simbólica. “Estas relações objetivas determinam no essencial quem pode cortar a palavra, interrogar, responder fora do que foi perguntado, devolver as questões, falar longamente sem ser interrompido ou passar por cima das interrupções, etc., quem está condenado a estratégias de negação (interesses, estratégias interessadas, etc, a recusas de respostas rituais, a formas estereotipadas, etc. (BOURDIEU, 2007, p. 57).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZZI, Riolando. “A catequese no Brasil: considerações históricas”. In: *Convergência*, n. 10, 1977. p. 491-513.
- BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo/Porto Alegre, EDUSP/Zouk, 2007.
- CALVO, Ricardo Pereira. *Crescimento permanente e progressivo na fé: uma contribuição ao estudo histórico-pastoral sobre a catequese no Brasil a partir da obra de Monsenhor Álvaro Negromonte*. Roma: Pontifícia Universidade São Tomás de Aquino, 1986. (Tese de Doutorado em Educação).
- CÂMARA, Hélder (padre). Um mestre brasileiro de Pedagogia do catecismo. In: *Revista Eclesiástica Brasileira*. Petrópolis, vol.1, fasc. 3, setembro, 1941. p. 395-409.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora UNB, 1994.
- ELIAS, Norbert. *A Sociedade do Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: UNICAMP, 2003.
- LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novos objetos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- LIMA, Luiz Alves de. *A face brasileira da catequese*, Universidade Pontifícia Salesiana, Faculdade de Teologia, Tese nº 346, Roma 1995.
- LUSTOSA, Oscar. *Catequese Católica no Brasil: para uma história da evangelização*. São Paulo: Edições Paulinas, 1992. (Coleção Estudos e Debates Latino-Americanos).
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Historiografia da educação e Fontes”. In: *Cadernos Anped*, n.5. Caxambu: ANPED, setembro, 1993, p.7-64.
- OLIVEIRA, Ralfy Mendes de. *O Movimento Catequético no Brasil*. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1980.
- ORLANDO, Evelyn de Almeida. *Por uma civilização cristã: a coleção Álvaro Negromonte e a pedagogia do catecismo*. São Cristóvão/SE: Universidade federal de Sergipe, 2008 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- _____. *Educar-se para educar: o projeto pedagógico do monsenhor Álvaro Negromonte dirigido as professoras e famílias através de impressos (1936-1964)*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013 (Tese de Doutorado em Educação).
- PASSOS, Mauro. *A Pedagogia catequética e a educação na primeira República (1889-1930)*. Università Pontificia Salesiana/U.P.S: Itália, 1998. (Tese de Doutorado).
- SOUSA, Cynthia Pereira de. “Sobre livros e leituras em revistas católicas entre a vigilância, a censura e a ‘edificação do caráter’ (1920-1950)”. In: *Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970 – Actas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Porto, vol. 1, 1998, p. 627-645.

SGARBI, Antônio Donizetti. *Bibliotecas Pedagógicas Católicas: estratégias para construir uma civilização cristã e conformar o campo pedagógico através do impresso (1929-1938)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2001. (Tese de Doutorado em Educação).

SILVA, Antônio Francisco da. *Álvaro Negromonte: modernidade, religião e educação: uma tentativa de aproximação do privado com o público na educação*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005. (Tese de Doutorado em Teologia).

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: René Rémond (org.) *Por uma História política*. Rio de Janeiro: UFRJ; Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 231-169.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao editorial (1931-1981)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2001. (Tese de doutorado em Educação).

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista, Editora da Universidade São Francisco, 2001.

VILELA, Magno. A tradição da catequese no Brasil. In: BOLLIN, Antônio; GASPARINI, Francesco. *A catequese na vida da Igreja: notas de história*. São Paulo: Paulinas, 1998. p. 259-327.

Fontes documentais

CNBB. *Diretório Geral para a catequese: dimensão Bíblico-Catequética*. São Paulo: Edições Paulinas, 1998.

LEME, Sebastião D. *Acção Católica: Organização e funcionamento das comissões permanentes*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Confederação Católica do Rio de Janeiro, 1933.

_____. *Carta Pastoral de Dom Sebastião Leme, Arcebispo Metropolitano de Olinda, saudando os seus diocesanos*. Rio de Janeiro/Petrópolis: Tipografia Vozes de Petrópolis, 1916.

UM OLHAR PARA O ORIENTE MÉDIO ATRAVÉS DE FONTES MIDIÁTICAS: CONTEXTUALIZAÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO “PROMESSAS DE UM NOVO MUNDO”

Eliana Gasparini Xerri¹⁸

Izabel Cristina Durli Menin¹⁹

Tobias Spagnolo²⁰

Resumo

A construção de saberes históricos mediados pelo uso das tecnologias de comunicação e informação, as inter-relações que são promovidas a partir do uso das mesmas nos espaços de aprendizagem formal e não formal, são analisadas como estratégias inovadoras para a transformação da proposta do ensino de História. A proposta deste estudo é refletir sobre a diversidade religiosa e cultural a partir da narrativa de crianças com vivências em contextos diferentes: Israel e Palestina. A abordagem se dará através de conceitos de alteridade; multiculturalismo, identidade e paz, a partir da visão ocidental, propondo a desconstrução de estereótipos vinculados através da mídia de massa. Para a análise metodológica do documentário aproxima-se do conceito de modos de endereçamento, que permite identificar os elementos discursivos utilizados pela produção do mesmo. Também utiliza-se textos da Unesco sobre a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). Como proposta metodológica na disciplina de História a análise do documentário será concomitante a uma Fonte História escrita como perspectiva de ação pedagógica voltada ao Ensino Médio com produção de um material que elenque a construção de uma mídia visual sobre a importância da tolerância religiosa.

Palavras-chave: Religião, Ensino de História, Alteridade, Tecnologias de Comunicação

Abstract

The construction of historical knowledge mediated by the use of communication and information technologies, the interrelationships that are promoted from the use of them in formal and non-formal learning spaces, are analyzed as innovative strategies for the transformation of History teaching proposal. The purpose of this study is to discuss the religious and cultural diversity from the children narrative with experiences in different contexts: Israel and Palestine. The approach will be through otherness concepts; multiculturalism, identity and peace, from the Western view, proposing the deconstruction of stereotypes linked through the mass media. For methodological analysis of the documentary it approaches the concept of addressing modes, which allows identify the discursive elements used for producing him. It also used Unesco texts on Media and Informational Literacy

¹⁸ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Mestre em História do Brasil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Graduada em História pela Universidade Federal de Pelotas – UFPELRS. Docente no Curso de História e no Mestrado Profissional em História da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Email: egxerri@ucs.br

¹⁹ Mestranda em História pela Universidade de Caxias do Sul. Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Didática da História e Geografia no Colégio Regina Coeli e Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Veranópolis. E-mail: izabeldurli86@gmail.com

²⁰ Mestrando em História pela Universidade de Caxias do Sul. Licenciado em História pela Universidade de Caxias do Sul. Professor de História da Rede Pública no município de Nova Prata. E-mail: tobiasspagnolo09@gmail.com

(AMI). As a methodological proposal in History discipline the documentary analysis will be concomitant to a History source written as pedagogical action perspective focused on high school with production of a material that lists the construction of a visual media about the importance of religious tolerance.

Keywords: Religion , History teaching, Otherness , Communication Technologies

A construção social do conhecimento recebe novas possibilidades de conexão entre sociedades através de ferramentas e tecnologias, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Essas ferramentas dinamizam e reconfiguram espaços de aprender e ensinar, possibilitam a inter-relação entre culturas distintas e muitas vezes marcadas por estereótipos. Uma dessas ferramentas é o ciberespaço, utilizado com frequência cada vez maior, tanto no ocidente como no oriente.

Assim, este trabalho faz uso de um documentário, disponível na rede de computadores, cujo tema é significativo no ensino de história. Os novos olhares, as novas abordagens e tecnologias devem considerar a clareza dos objetivos educacionais, e, não omitir a presença e ação do ser humano nesse processo.

Bertrand (2001, p.9) ao estudar as teorias contemporâneas da educação diz que as mesmas são “conjuntos sistematizados das percepções e das representações que as pessoas têm da organização da educação e que são utilizadas na evolução (para o melhor ou para o pior, pouco importa) desta organização.” Ou seja, a sua classificação visa compreender os processos educacionais acompanhando seu contexto, suas permanências, transformações refletindo as interações pedagógicas entre o sujeito, os conteúdos, a sociedade.²¹ Essa interação pode ocorrer, e tem ocorrido com frequência através também de tecnologias denominadas digitais.

Considerando as possibilidades e abrangências, tanto temporal como geográficas e históricas, a opção pelo documentário “Promessas de um Novo Mundo” deve-se ao fato de constituir-se como meio de linguagem e representação do oriente para o ocidente, cujo recorte temporal pode ser considerado atemporal, pois o tema é passado remoto e presente²². Justifica-se a escolha também pelo fato de ser um tema, no ocidente, estudado e analisado, sobretudo, pelo olhar ocidental mesmo com a divulgação, cada vez maior, dos valores orientais. É mister considerar que o próprio documentário foi feito por um americano-israelense. Objetiva-se portanto refletir sobre formas de endereçamento contidas no mesmo, como possibilidade para a utilização desse e de outros documentários.

“Promessas de um Novo Mundo”: O documentário sob uma perspectiva histórica

As fontes disponibilizadas para o historiador têm se diversificado e ampliado tanto seus significados como seu uso, nesse cenário a utilização do cinema como linguagem e fonte

²¹ Para o autor existem quatro elementos polarizadores das reflexões sobre a educação: o sujeito(estudante); os conteúdos (matérias, disciplinas); a sociedade (os outros, o mundo, o meio, o Universo), as interações pedagógicas entre os polos.

²² O cineasta americano-israelense B.Z. Goldberg, em 1997, entrevistou 7 crianças palestinas e israelenses, O documentário foi lançado em 2001. Catorze anos depois, os medos, os sonhos, as visões do conflito permanecem.

histórica tem sido recorrente, pois pode ser abordado pelo tema, técnica, linguagem. Ao refletir sobre o uso didático pedagógico do cinema, Napolitano (2001, p. 28) considera duas formas de abordagem, como fonte e como texto-gerador.

Fonte: um filme pode ser usado como fonte quando o professor direcionar a análise e o debate dos alunos para problemas e as questões surgidas com base no argumento, no roteiro, nos personagens, nos valores morais e ideológicos que constituem a narrativa da obra. (...)

Texto-gerador: o uso do filme como texto-gerador segue os mesmos princípios da abordagem anterior, com a diferença que o professor tem menos compromisso com o filme em si, sua linguagem, sua estrutura e suas representações, e mais com as questões e os temas (políticos, morais, ideológicos, existenciais, históricos etc) que suscita. (...)

O campo de atividades é vasto e pode propor outras abordagens como: estudo do marketing, produtores, imagens utilizadas, direção, luzes, enfim, o cinema é fonte importante para a história, desde que considerados os objetivos a serem desenvolvidos. O mesmo autor adverte sobre os diversos gêneros cinematográficos e ao tratar do Documentário, afirma (idem, p.30).

Normalmente, a abordagem do documentário se dá pelo conteúdo que ele veicula, como se fosse um olhar verdadeiro e científico sobre o tema ou questão retratada. Por mais que os documentários sejam frutos de trabalhos aprofundados e sérios, contando em muitos casos com assessorias pedagógicas competentes, o professor deve evitar partir do princípio que a abordagem dada pelo documentário é a única possível ao tema retratado ou que o conteúdo mostrado é a realidade social ou a verdade científica sobre o tema. O documentário, mesmo o mais didático e voltado para o público escolar, é um gênero de filme que implica um conjunto de regras de linguagem para a elaboração do roteiro, técnicas de filmagem, princípios de montagem e edição, ou seja, implica um conjunto de escolhas dos profissionais envolvidos na sua realização.

As observações realizadas pelo autor consideram a necessidade de distinção entre algumas tipologias de documentários: de divulgação científica, sobre fenômenos naturais, sobre processos vitais, temas atuais, temas antropológicos e temas históricos. Sobre esses, considera (idem, p.33).

Geralmente o material veiculado por este tipo de documentário, obviamente mais voltado para trabalhos na disciplina de História (mas não apenas), tem duas naturezas: material fílmico e iconográfico antigo, fruto de pesquisa em acervos pessoais e públicos; depoimentos de protagonistas ou especialistas no tema analisado, filmado/gravado pelos realizadores no momento da produção do documentário (ou filmagens realizadas nos locais onde os fatos ocorreram). (...) estes e outros tipos de linguagem e materiais constituintes do documentário histórico revelam posturas diante do passado que, por sua vez, podem sugerir visões ideológicas e políticas diferentes.

No documentário em estudo, é importante considerar o tema, o formato, as entrevistas, as imagens, as falas que foram selecionadas pelo diretor e também as visões ideológicas e políticas diferentes, pois trata-se de tema polêmico e que remete a posições também religiosas diversas, bem como a sentimentos múltiplos. Como fonte, linguagem, ferramenta a ser

utilizada no ensino de história, é necessária a percepção sobre o modo de endereçamento, para o entendimento sobre o mesmo, contribui Ellsworth (2001, 47).

O modo de endereçamento consiste na diferença entre o que poderia ser dito – tudo o que é histórica e culturalmente possível – e inteligível de se dizer – e o que é dito. É aqui e dessa forma que o modo de endereçamento excede as fronteiras do próprio texto do filme e extravasa para as conjunturas históricas da produção e da recepção do filme. O modo de endereçamento envolve história e público e expectativa e desejo.

A autora, propõem aproximação entre endereçamento cinematográfico e educação a partir do que a mesma chama de público, expectativa e desejos de seus colaboradores e do público a quem ela é dirigida, a comunidade interna e externa dos espaços escolares. Como cada ação e texto traduz muito do momento, Ellsworth (2001, p.62) considera

Mesmo quando os professores estão se endereçando aos estudantes com uma atitude, ou com um tom de voz “neutro”, sem qualquer referência às (ou ao aproveitamento das) fissuras entre textos e leitores, os termos de seu endereçamento tentam “colocar” os estudantes no interior de relações de conhecimento, desejo e poder.

Ocorre, dessa forma, a aproximação entre produções cinematográficas, a educação e os públicos envolvidos no processo e nos espaços escolares. Aproximação que deve considerar os aspectos que produzem o “endereçamento” como a concepção, os contextos históricos, sociais, culturais, as reflexões presentes e as ausentes.

Também o discurso utilizado é importante, assim sua análise proporciona através das falas das crianças e dos mediadores (diretor, familiares e outros) representações e reflexões sobre o tema do documentário histórico. Pois, conforme Gill (2012, p.245) as características chave das perspectivas da análise do discurso são

- 1.A postura crítica com respeito ao conhecimento dado, aceito sem discussão e um ceticismo com respeito à visão de que nossas observações do mundo nos revelam, sem problemas, sua natureza autêntica.
- 2.O reconhecimento de que maneiras como nós normalmente compreendemos o mundo são histórica e culturalmente específicas e relativas.
- 3.A convicção de que o conhecimento é socialmente construído, isto é, que nossas maneiras atuais de compreender o mundo são determinadas não pela natureza do mundo em si mesmo, mas pelos processos sociais.
- 4.O compromisso de explorar as maneiras com os conhecimentos – a construção social de pessoa, fenômenos ou problemas – estão ligados a ações/prática.

Tendo presente que existem vários estilos de análise do discurso, mas que a linguagem é o tópico principal, o mesmo autor assinala quatro temas principais a serem considerados: “uma preocupação com o discurso em si mesmo; uma visão da linguagem como construtiva (criadora) e construída; uma ênfase no discurso como uma forma de ação; e uma convicção na

organização retórica do discurso.” Essas características facilitam a reflexão sobre o discurso em análise.²³

Sendo a linguagem construída e construtiva associada à perspectiva do endereçamento, o documentário “Promessas de um Novo Mundo”, apresenta possibilidades reflexivas importantes, como as questões relacionadas às práticas religiosas, dogmas, hábitos, acessos aos contextos alheios, enfim possibilita reflexões acerca do multiculturalismo, que segundo Hall

A questão multicultural tem ajudado a desconstruir algumas outras incoerências do Estado constitucional liberal. Acredita-se que a “neutralidade” do Estado liberal (isto é, o fato de que este é representado como se não buscasse na esfera *pública* nenhuma noção particular do “bem”) garante a autonomia pessoal e a liberdade do indivíduo de buscar sua própria concepção do “bem”, contando que isso seja feito no domínio *privado*. A ordem legal eticamente neutra do Estado liberal depende, assim, da estrita separação entre as esferas pública e privada. Mas isso é algo cada vez mais difícil de se cumprir de forma estável. A lei e a política intervêm cada vez mais no chamado domínio privado. Julgamentos públicos se justificam a partir de domínios privados. Com o pós-feminismo, podemos compreender melhor como o contrato sexual sustenta o contrato social. Domínios como a família, a sexualidade, a saúde, a alimentação e o vestuário, que antes pertenciam fundamentalmente ao domínio privado, tornaram-se parte de um ampliado campo público e político de contestação. As claras distinções entre as esferas domésticas e pública não se sustentam, principalmente após a entrada em massa das mulheres e das atividades “privadas” antes associadas ao doméstico. Em toda parte, o “pessoal” tornou-se “político”. (2009, p.76).

O multiculturalismo é tema relevante no cotidiano e também no cotidiano escolar, seu desconhecimento e desconsideração sobre as inferências pessoais que o desrespeitam a tal ponto de atingir a esfera pública, se relaciona ao estudo aqui apresentado. Assim, o multiculturalismo, as visões divergentes e convergentes entre as crianças entrevistadas no documentário, apontam para a necessidade de rediscutir algo inerente aos discursos presentes, ou seja, a questão dos direitos humanos.²⁴

A visão que nos acompanha sobre direitos humanos, assim como sobre as questões que envolvem Israel e Palestina, são oriundas de pensamento ocidental. Essa ressalva é importante, pois, considera uma perspectiva histórica, mas não desconsidera que as limitações culturais e políticas contribuem para perpetuar a violação dos direitos humanos. Ou seja, mesmo considerando as diversidades, o multiculturalismo, os direitos humanos não podem ser violados.

Ao relacionar a questão religiosa com os direitos humanos, sobretudo as teologias políticas fundamentalistas, Santos (2014, p. 55) esclarece

²³ As citações apresentadas orientam qual a perspectiva utilizada pela autora no presente trabalho. Não ambiciona discutir formas teóricas sobre a análise do discurso.

²⁴ Direitos humanos são apresentados a partir das ideias de Santos (2014, p.159) quando salienta que “A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos.”

As teologias políticas não ocidentais (e não cristãs), em especial quando são militantemente antiocidentais, colocam desafios específicos às distinções e categorizações (...). O que significa ser antiocidental? Significa rejeitar a modernidade ocidental como um projeto cultural ou rejeitar o colonialismo e o capitalismo? A título de exemplo, a irmandade islâmica do Egito – que está longe de ser movimento monolítico (Saadawi e Hetata, 1999) – é vista e vê-se a si mesma como antiocidental. No entanto, as relações de alguns de seus membros com o capitalismo ocidental, incluindo algumas das suas versões financeiras mais predatórias, são bem conhecidas.

A abordagem acima tem a finalidade de referir ao delicado tema religioso, bem como a diversidade de posturas, hábitos, crenças e ações entre os seguidores de uma mesma religião, ou seja, reascende a necessidade de perceber as variedades de posturas frente a questão religiosa e acima de tudo, ressalta a análise sobre os Estados teológicos, o multiculturalismo, a diversidade e direitos humanos.

Ao dialogar com o documentário e sua utilização no ensino de história, através do uso de tecnologias da informação e comunicação, faz-se presente a importância dada pela UNESCO(2013) sobre a utilização de mídias de informação nos processos de aprendizagem

Os estudantes aprendem a realizar análises básicas de contexto, particularmente em relação aos conceitos centrais de instituições e tecnologias, mas também em relação a uma série de abordagens teóricas. Exemplos de análises de contexto e pedagogia incluem o auxílio a estudantes na aprendizagem de temas, como sistemas de classificação de filmes, programas de televisão e videogames populares em seu país; e formas como a propriedade e a concentração das mídias estão relacionadas às questões da democracia e da liberdade de expressão.

A análise de contexto é uma das dez estratégias apresentadas pela organização internacional para Pedagogias no ensino e na aprendizagem da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): o uso do currículo, ela exemplifica a importância e as orientações de uso das tecnologias de informação para a aprendizagem e se relaciona de forma eficaz à proposta deste trabalho.

A utilização de tecnologias de informação no ensino de história e em específico, o documentário “Promessas de um Novo Mundo”, suscitam reflexões sobre temas como a alteridade, que associada ao entendimento de multiculturalismo, diversidade e direitos humanos, proporciona outros entendimentos sobre religião, oriente médio, liberdade. Segundo Hermann (2001), a alteridade é tema associado à ética e à estética, mesmo que tenham sido analisados de forma separada, ao propor a junção dos três temas, afirma

Considerando, sobretudo as éticas racionalizadas, a relação com o outro se torna alvo de muitas críticas, porque nossas ações, ao atender demandas universais, negligenciam as particularidades dos contextos e sacrificam a alteridade, indicando a pouca efetividade de princípios éticos abstratos Este tema passa a ter uma atenção especial na ética contemporânea e, mais especificamente na educação, como exigência de uma sociedade que enfrenta conflitos de grupos que têm diferentes orientações valorativas e, com frequência, acreditam na superioridade de uma cultura, baseada em critérios técnico-científicos. Como conduzir para

alteridade se grupos desrespeitam violentamente outros grupos? Preocupações dessa ordem buscam colocar a alteridade como uma persistente temática. (2001, p. 8)

No documentário, os jovens experienciam um pouco do sentido de alteridade proposto pela autora, quando são reunidas e trocam impressões sobre seu cotidiano, valores e o cotidiano e valores do outro. A alteridade é um outro do qual depende a própria identidade. O outro e o eu estão numa relação complexa em que se remetem reciprocamente. Assim, o outro não só está fora como dentro do indivíduo.”, quando são reunidas e trocam impressões sobre seu cotidiano, valores e o cotidiano e valores do outro.

Pluralizando o olhar: reflexões sobre a utilidade social da produção e ensino da História dentro da era midiática

Oportunizar a sociedade o acesso às fontes que podem propiciar a formação do conhecimento é a base para que o indivíduo possa entender e transformar o espaço onde atua. Para o ensino de História, a interpretação historiográfica do passado remete a descobertas sobre as principais questões norteadoras da interpretação do mundo. O diálogo entre o Ensino da História e a Produção Acadêmica-Científica redimensiona a área social da disciplina de História e, com isso, possibilita ao educando novas formas de olhar o contexto social no qual está inserido, reelaborando conceitos que servirão de base para sua formação como sujeito autônomo e crítico em suas vivências cotidianas. Assim, a utilidade social da produção e ensino da História

É construir o passado, dotando uma sociedade de uma visão do tempo que vá além daquilo que se define e se pensa como presente. A história serve para que possamos realizar no plano do conhecimento, do pensamento, do imaginário, da memória, aquilo que não podemos fazer no plano da realidade da empiria: sair do presente, ausentar-nos dessa temporalidade que nos cerca, olhar este tempo de fora e ter com ele uma relação de distanciamento, de estranhamento, ter, dele, uma visão perspectiva.” (JÚNIOR, 2012, p. 30).

A história tem a função de desnaturalizar o tempo presente, diferenciando-o do passado e futuro, mas ao mesmo tempo tornando perceptível como essas temporalidades se encontram, como se emaranham. O documentário em análise, embora retrate realidades pertencentes a Palestina e Israel, no contexto dos anos 90, mantém-se atual em relação aos conflitos étnicos – religiosos.

Ao fazer uso do documentário como ferramenta pedagógica, deve-se ter presente que a educação midiática, no contexto abordado, tem por objetivo a reflexão e a possibilidade para a desconstrução de identidades e estereótipos cristalizados. Para Morettin “Se não conseguirmos identificar, através da análise fílmica, o discurso que a obra cinematográfica

constrói sobre a sociedade na qual se insere, apontando para suas ambiguidades, incertezas e tensões, o cinema perde a sua efetiva dimensão de fonte histórica. (2011, p. 64)

Utilizar o documentário para abordar questões de caráter multicultural ²⁵torna a compreensão das diferenças culturais e étnicas, pertencente a determinada população. Estas questões são carregadas de representações, simbolicamente construídas, através da história.

Como defende Hall

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. (...) As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. (2009, p.51).

O reflexo dessa cristalização de identidades permeia o tecido social do mundo ocidental. O estranhamento dado através do encontro cultural faz com que busquemos no cotidiano da sala de aula possibilidades de materiais que auxiliam na desconstrução enraizada em nosso meio.

Para Candau

Uma situação até então considerada “normal” e “natural” se revela como permeada por relações de poder, historicamente construídas e marcadas por desigualdades e estereótipos raciais e culturais. Os “outros”, os diferentes, revelam-se em toda sua concretude. Para muitas pessoas e grupos sociais esta descoberta é altamente ameaçadora. (2013, p. 54)

Podemos dizer que as produções midiáticas, como o documentário, envolvem a pluralização de sentidos e verdades, “são construções mentais que precisam ser pensadas e trabalhadas intensamente.” (ABUD, 2010, p. 166) Assim, a produção de uma mídia de caráter histórico reflete a visão de quem o criou , ou seja, de que formas os conflitos e contradições são construídas pelo autor, “se as concepções sobre o passado são produtos do presente , as películas revelam em seu interior interpretações que, contrapostas ao conhecimento histórico criado por meio de pesquisas, revelam diferentes visões sobre os mesmos fatos. (ABUD, 2010, p. 167)

Ao tratar o distanciamento entre os seres humanos, e dos seres humanos, do que é essencial e nos difere dos demais seres, a consciência de nossos atos, que está ligada ao agir ético, ao respeito à diversidade, a liberdade e o que deveríamos ter como princípio básico: o direito à vida.

²⁵ Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. (...) “Multicultural”, entretanto, é, por definição, plural.” (HALL, 2009, p.50)

A análise desse contexto reflete no documentário, a visão hegemônica de uma identidade cristalizada, que serviu muitas vezes para reafirmar a desigualdade, a discriminação e o etnocentrismo. A sobreposição de uma ideia tida como hegemônica exerce uma forma de colonização do outro, negando o respeito a diferenças culturais, submetendo os indivíduos a representações sociais culturalmente construídas.

É preciso reconhecer que sabendo – mesmo que minimamente – como chegamos a um determinado estado de coisas, fica muito mais fácil desconstruir aquilo que nos desagrada nesse estado de coisas. A desnaturalização dos fenômenos sociais – ou seja, tomá-los não como algo sempre dado, mas como algo historicamente construído – é o primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos. Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos. (VEIGA-NETO, 2003, p.7)

A função social do ensino de História é compreender a temporalidade na qual o sujeito está inserido, interpretar, apropriar-se e significar as ações no tempo, compreendendo que a experiência temporal determina as ações no presente e é fator determinante na construção da identidade individual e coletiva.

Indicações para uma proposta metodológica: O uso do cinema como possibilidade para uma abordagem multicultural

Ao trabalhar o documentário é necessário questionar o uso homogêneo dos termos epistemológicos que definem o caráter étnico de uma população. Assim, ao usar como sinônimos conceitos como: árabe, palestino e muçulmano faz-se necessário um conhecimento prévio e diferenciador do que caracteriza cada etnia²⁶. Em “Promessas de um Novo Mundo” essa questão apresenta-se de forma confusa e indefinida, pois o autor não diferencia as populações retratadas.

Conforme Caldarola

Se puede afirmar que escribir y enseñar Historia reciente se centra en explicaciones y deja de lado la denuncia. Plantear a las nuevas generaciones los atroces acontecimientos de las últimas décadas requiere un profundo análisis para comprender lo que nos sucedió y juntos construir una sociedad más democrática. (2013, p. 12-13)

²⁶ Para um melhor compreensão define-se aqui, através de conceitos, as características para a diferenciação das etnias. Conforme Azevedo (1999) Árabe povo de origem semita, primitivamente nômade, que, sob regime tribal, localizava-se na península que lhe deu nome. Palestinos população predominantemente muçulmana, estabelecida numa região do Oriente Médio, a Palestina, localizada entre o Estado Israel e a Jordânia. Muçulmanos numa conceituação mais ampla, porém, designa o conjunto de todas as manifestações políticas, culturais e religiosas de numerosos povos orientais. O Islã quer dizer “submissão”. Os seus partidários, os muçulmanos, são os que se submetem ao seu Deus único e onipotente, Alá.

Nessa perspectiva, o aluno se torna receptor da imagem e da reflexão que o documentário proporciona, reelabora e constrói o seu entendimento da realidade por ele representada. Por exemplo, a imagem abaixo, presente no corpo do documentário, suscita questionamentos como os relacionados a ocupação do espaço geográfico, pelos diversos grupos. É importante considerarmos que no próprio documentário etnias e grupos religiosos, não são apresentados de forma didática.

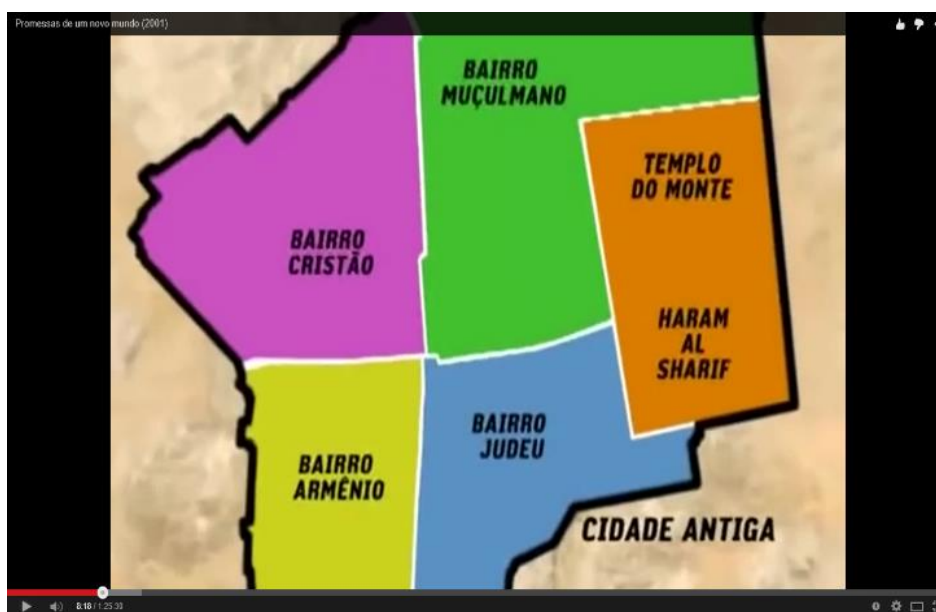


Figura 1 Mapa dos Grupos que ocupam a região. Imagem extraída do documentário: <https://www.youtube.com/watch?v=YkQmb37fxts>

Propõem-se como atividade didática, além dos questionamentos apresentados através da imagem supra relacionada o diálogo com uma fonte escrita. Para tal, usa-se como texto “Fora Judeus de Israel” presente na edição nº 76, ano 2014 da Revista Leituras da História, editora Escala <http://www.escala.com.br/Leituras-da-Historia-Ed--76/p>.

Na prática pedagógica é importante analisar o endereçamento tanto do documentário como do texto, pois as duas fontes apresentam características ideológicas e políticas definidas. Feita esta abordagem os alunos do Ensino Médio deverão produzir um material midiático, tendo por possibilidades: slides ou curta metragem.

1º passo: delimitar um subtema (religião, hábitos, territorialidade, direitos humanos, multiculturalismo ou outros) observando o tema proposto “Um olhar para o Oriente Médio através de Fontes Midiáticas: contextualizações a partir da Análise do Documentário “Promessas de um Novo Mundo”;

2º passo: utilizar outras fontes para a realização do trabalho, sendo prioritárias o uso do documentário em questão e o texto da revista;

3º passo: organizar-se em duplas e produzir o material solicitado.

4º passo: socialização do trabalho em aula e debate livre sobre os mesmos.

A proposta didática permite novas abordagens, novos olhares, assim como novas propostas possíveis para o ensino de história.

Considerações Finais

A percepção sobre as diferentes possibilidades no ensino de história através do uso de tecnologias da comunicação, em particular como o uso do documentário “Promessas de um Novo Mundo”, possibilita a organização de novas propostas didáticas.

O material analisado, a partir dos traços teóricos utilizados nesse trabalho, demonstram, entre outras, as necessidades de construir e desconstruir a partir de modos de endereçamento e da análise de discurso, os estereótipos e as identidades cristalizadas, as quais tendem a dificultar o entendimento e o respeito ao multiculturalismo.

As conclusões são parciais e apontam para questionamentos e análises reflexivas sobre temas polêmicos no ensino de história.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. **O Cinema no ensino de história.** In: ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. Ensino de História. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

AHMAD, Imã A. A. H. **Fora Judeus, de Israel.** In: <http://www.escala.com.br/Leituras-da-Historia-Ed--76/p.>, Acesso em 08/01/2015.

AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BERTRAND, Yves. **Teorias Contemporâneas da Educação.** Lisboa, Éditions Nouvelles, Montreal, 2001.

CALDAROLA, Gabriel. **Herramientas para enseñar historia reciente.** 1ºed. Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola.** 9º ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

ELLSWORTH, Elizabeth. **“Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também.”** In: SILVA, Tomaz Tadeu da(org). Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GILL, Rosalind. Análise de Discurso. In: BAUER, Martin; GASKELL. George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e Som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2012.

GOLDBERG, B.Z. **Promessas de um novo mundo.** 2001. In: <https://www.youtube.com/watch?v=YkQmb37fxts>. Acesso em 16/12/2014.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HERMANN, Nadja. **Ética, Estética e alteridade.** Disponível em: <http://w3.ufsm.br/gpracioform/artigo%2001.pdf>. Acesso em 08/01/2015.

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. **“Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?”.** In: GONÇALVES, Márcia de Almeida [et.al] Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. P. 21-39.

MORETTIN, Eduardo. **O cinema com fonte histórica na obra de Marc Ferro.** In: CAPELATO, Maria Helena [et al.] (org.) História e cinema: dimensões históricas do audiovisual. 2ª ed. São Paulo: Alameda, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Editora Contexto, 2001. Disponível em <http://revistaeducação.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841#sthash.wypF8QKN.dpuf>. Acesso em 08/01/2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se deus fosse um ativista dos direitos humanos.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação.** Revista Brasileira de educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003, n.23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf> de Janeiro: UFRJ, 1997.

WILSON, Carolyn. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores.** Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

TESSITURA PARA UMA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA: O ENSINO RELIGIOSO COMO INSTRUMENTO DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA

Sandra Aparecida Gurgel Vergne²⁷

Resumo

O presente trabalho apresenta uma experiência desenvolvida no ano de 2013, com os estudantes do Ensino Médio, em uma escola da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Utilizo como território teórico, os autores Walter Benjamin, para pensar as produções que se dão no cotidiano; Sergio Junqueira, na perspectiva da discussão do Ensino Religioso; e Afonso Soares no campo das Ciências da Religião. Tendo como ferramenta o livro *Os sete novelos - um conto de Kwanzaa*, escrito por Angela Shelf Medearis (2005), busquei discutir o valor das diferentes cores, como fazem na história, os tecelões de uma aldeia. Utilizo esta reflexão para buscar a quebra de estereótipos racistas, reafirmando os valores da coletividade, em oposição a nosso modelo hegemônico de indivíduo. As marcas do racismo que os estudantes apresentavam, silenciadas por uma sociedade que as negam, acabavam por aparecer em nossas rodas de conversas e debates. Mas a atividade fez surgir um movimento de deslocamento do lugar negativo para o afirmativo, como propõe o poeta martinicano, Édouard Glissant. Por fim o espaço da escola transformou-se em uma grande Kwanzaa, rebatizada por eles de Kizomba. Neste processo prático de bricolagem, ao final do trabalho, ao menos naquele momento, já não se falava mais de intolerância religiosa, mas em respeito às diversas matrizes religiosas, às diversas cores e materiais com que se faz a vida, através das memórias de histórias que nascem no coração da África/Brasil.

Palavras-chave: Educação. Ensino religioso. Religiosidade. Diversidade

Abstract

This paper presents an experience developed in 2013, with high school students in a school Baixada Fluminense, in the State Rio de Janeiro. I use as theoretical territory, the authors: Walter Benjamin, to consider the productions that take place in everyday life; Sergio Junqueira, from the perspective of debate of Religious Education; and Afonso Soares in the area of religious studies. Having as tool the book *Seven Spools of Thread: A Kwanzaa Story*, written by Angela Shelf Medearis (2005). I sought discuss the value of different colors the same way of the weavers of a village, as presented in book. I use this reflection to check the breaking of racist stereotypes, reaffirming the values of the community, as opposed to our hegemonic model of individualism. Brands of racism that students had, and that are silenced by brasilian society, that deny it, was spoken at our "round of conversations" and debates. But the activity has given rise to a negative place of displacement movement to the affirmative, as proposed by the Martinican poet, Édouard Glissant. Finally, the school has become a great Kwanzaa, renamed by the students as an Kizomba (an angolan party). In that bricolage process, at the end of work, at least at that time, no longer spoke over religious intolerance, but in respect by the different religious headquarters, by the various colors and materials that makes life, through the stories of memories born in the heart of Africa/Brazil.

Keywords: Education. Religious Education. Religiosity. Diversity

²⁷ Pedagoga e Mestranda em Ciências da Religião pela PUC-São Paulo, sandragurgleja@yahoo.com.br

Introdução

O presente trabalho busca apresentar a experiência desenvolvida no ano de 2013, em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)²⁸, com os estudantes do Ensino Médio. A partir do Projeto Político Pedagógico da Escola, buscamos, dentro das ações do Ensino Religioso, introduzir a perspectiva de se trabalhar a história de África e a valorização cultural vinda da população advinda deste continente. O trabalho foi desenvolvido de e forma transversal, onde foi possível tratar da temática da religiosidade nas diferentes culturas. Tendo como ponto de partida o livro *Os sete novelos - um conto de Kwanzaa*, escrito por Angela Shelf Medearis e ilustrado por Daniel Minter (Editora Cosac Naify, 2005), que traz uma história relacionada a um feriado cultural comemorado por pessoas de descendência africana nos Estados Unidos e Canadá.

A proposta inicial foi em trazer a visibilidade das relações históricas entre a África e o Brasil. O livro traz referência ao valor das diferentes cores na integração do trabalho dos tecelões de uma aldeia e a história nos mostra o entrecruzar das cores utilizadas por eles. Suas cores assim são resignificadas e transformadas em uma nova tessitura, para a reflexão que possibilite a quebra dos estereótipos racistas, ao mesmo tempo reafirmo os valores da coletividade que confronta os valores individuais da sociedade na contemporaneidade. Que tem esquecido que é necessário ouvir o outro e com ele encontrar na força da palavra o remédio para transformação do racismo que aprisiona em praticas libertária de promoção da vida humana.

Através desta reflexão foi possível abordar a importância da formação de uma identidade positiva das populações afro-brasileiras e trazer para o Ensino Religioso a discussão acerca da ética de existir, do valor da amizade e do companheirismo, e também do respeito aos ensinamentos dos mais velhos. No cotidiano da vivência nas atividades do colégio percebia-se a marca do racismo nas palavras pejorativas que eles se referiam ao outro devido ao pertencimento religioso de matriz africana e também em relação aos traços físicos da negritude, apesar de ser um corpo estudantil de quase totalidade negra.

Para que o trabalho fosse integrado à discussão teria que envolver outras áreas do conhecimento, para além do campo religioso, e neste sentido a mistura com outros campos do conhecimento, de modo transdisciplinar, funcionou como o simbólico do livro: de tecer os fios tecemos relações entre filosofia, sociologia, história e o ensino religioso, para que

²⁸ Os CIEPs foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, estas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme. Alguns estudiosos acreditam que, para criar os CIEPs, Darcy Ribeiro havia se inspirado no projeto Escola-Parque de Salvador, de Anísio Teixeira, datado de 1950.

estivesse envolvida toda comunidade escolar. Este trabalho possibilitou criar estratégias de incluir a discussão do respeito ético frente à diversidade, mesmo em um território de ação institucionalmente construído para privilegiar apenas um campo religioso. A metodologia escolhida desejava apontar para a possibilidade de respeitar as diferenças em relação do homem com a natureza, mas em especial a do homem em relação ao outro homem. É nessa dinâmica que o Ensino Religioso participa e tem seu significado dentro da escola, e é nesse processo de ensinar e aprender que aparece o ER. Por conseguinte,

A epistemologia sustentadora do ER, assim como as demais disciplinas, pretende resgatar a totalidade da vida humana na sua singularidade individual e social e nas suas variadas dimensões (PASSOS, 2007 p. 42)

Apesar deste trabalho, não se restrito a uma disciplina, e da articulação proposta com outros professores naquele momento, as práticas desenvolvidas dentro dos espaços escolares ainda estão hegemonicamente pautadas em uma “visão eurocêntrica e etnocêntrica” que têm sido a marca inquestionável da historiografia aprendida na escola, e estruturante da forma de pensar sujeito e sociedade em toda educação básica e práticas pedagógicas, em meio ao silenciamento dos estudantes vivos de nossas escolas. Mas acredito que os princípios do Ensino Religioso não podem estar distantes desta discussão, na promoção e na valorização da vida humana.

Todo esse processo de aquisição de conhecimentos e de formação de atitude respeitosa de reconhecimento da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira requer que preconceitos e discriminações contra este grupo sejam abolidos, que sentimentos de superioridade e de inferioridade sejam superados, que novas formas de pessoas negras e não negras se relacionarem sejam estabelecidas.(MUNANGA, 2005, p. 158)

O que se pretende é que a história possa ser um disparador pano de fundo proposição ao debate que levou ao enfrentamento do racismo, sobre a importância da cooperação entre as pessoas que fazem parte deste mesmo universo. Partir de outra forma de olhar para a cultura africana, destacando o lugar da importância da diversidade e coletividade, para que se fizesse uma transgressão dos valores da sociedade capitalista que vivemos: fragmentária e individualista. Pois a história aponta a impossibilidade do indivíduo e propõe a união das forças que no livro aparece no simbólico dos romances de lã coloridas. Utilizamos também outras ferramentas para aquecer nossa discussão no cotidiano da escola, vídeos, debates, leituras de textos e músicas, eles fizeram pesquisa e seminários. O fruto deste trabalho culminou em uma celebração coletiva de “fios” multicoloridos, simbolizados pela valorização das diferentes cores, histórias e formas de ser dos alunos.

Puxando fios na construção desta história

O CIEP no qual o trabalho foi desenvolvido se situa na Baixada Fluminense, na região metropolitana do Rio de Janeiro. A Baixada, como é cotidianamente chamada, é constituída por 12 municípios que circundam a capital do estado. Sua vida social, cultural e econômica é profundamente relacionada à sua localização territorial, sendo urbanisticamente pensada para ser lugar de moradia de grande parcela dos trabalhadores da capital carioca, em grande parte negra e pobre.

O CIEP a qual me refiro se localiza na baixada fluminense que vem apresentando um grande crescimento evangélico fez com que este grupo já seja maioria em 9 dos 13 municípios da baixada Fluminense (Jornal Extra, 20/07/2012). A complexidade da interpretação dos dados é ainda maior quando lembramos que o neopentecostalismo, se mostra profundamente marcado por um sincretismo de praticas ressaltamos que dos três primeiros colocados no 1º turno das votações se apresentaram como candidatos evangélicos, tendo como pano de fundo uma intensa radicalização de discursos ligando fé e política.

Retomando o ponto deste fiar que foi a escolha deste foco de ação se justifica, portanto, na medida em que a aplicação desta Lei 10639/2003 está diretamente relacionada com as questões de equidade e justiça social, sendo assim uma ação afirmativa de mais alta relevância. s, através deste projeto que acabou sendo construído na força da palavra que vinha dos dentro do currículo de filosofia, sociologia e ensino religioso no cotidiano.

A escola, hoje, está sendo chamada a participar ativamente de mudanças necessárias à sociedade brasileira, porque racismo, preconceito e discriminação são fatores que promovem, juntamente com outros, o fracasso na escola, a repetência e a evasão escolar, atingindo de modo particular as crianças e os adolescentes negros. É preciso que a escola se tome um instrumento eficaz no combate às diferentes formas de exclusão das pessoas da sociedade brasileira (LOPES, 2000). Nesta tessitura acrescento o rosto de meus alunos, que em sua maioria que carregam as marcas fenotípicas do negro, seja em sua pele, seja pelo cabelo.

O padrão brasileiro de relação social, ainda hoje dominante, foi construído por uma sociedade escravista, ou seja, para manter o 'negro' sob a sujeição do 'branco'. "Enquanto esse padrão de relação social não for abolido, a distância econômica, social e política entre o 'negro' e o branco' será grande, embora tal coisa não seja reconhecida de modo aberto, honesto e explícito". (FERNANDES et alli. 2006. p. 172)

O processo de aculturação ancestral negra inicia-se antes mesmo da educação infantil, mas vai sendo consolidada ao longo de sua vida acadêmica. Quando pensamos na Baixada Fluminense, precisamos lembrar que a maioria de sua população é formada de negros, número

que se intensifica quando falamos de escolas públicas. Este público é alvo preferencial de diversas violências, incluindo a letal. As outras formas de violência incluem até mesmo o silenciamento religioso, caso haja pertencimento a religiões de matriz africana.

O ensino religioso não pode estar fora desta discussão que está descrito em termos legais e no referencial curricular referente a esta disciplina no que diz respeito a laicidade, a busca do conhecimento religioso, sobre as diversas religiões e além disso, o professor é o mediador das múltiplas linguagens em relação ao mundo, sua ética e aos saberes. Diante desse propósito, o papel desempenhado pelo professor é fundamental para que possa atuar de maneira crítica e propositiva na formação de uma nova consciência, onde a diversidade não seja mais um fator de discriminação e onde cada pessoa seja considerada como um ser pleno, capaz de realizar o sonho de uma sociedade fraterna e justa.

O mito de nossa “democracia racial” tem permanecido através da linguagem que permeia o cotidiano escolar, dificultando a mudança de mentalidade, favorecendo a repetição de estereótipos e impedindo a luta pela modificação de práticas racistas. Além disso, este mito tem ainda incentivado a intolerância e a subserviência de uma categoria étnica em detrimento da outra. Há uma ocultação de uma tensão visível com manutenção da ilusão de que no Brasil não há discriminação e as questões raciais são discutidas amplamente na sociedade. Esta construção discursiva é silenciadora, por calar a reflexão sobre nossa realidade social. Também impele à escola a repetir e a (re)fabricar a sociedade contribuindo, e muito, para a perpetuação de diversas práticas segregacionistas. Por isso é urgente o cumprimento da Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Esses conceitos nos fazem refletir sobre a relação estreita que se dá entre o aluno, as atividades escolares e o professor, já que esta relação pode facilitar a continuidade desses alunos na escola ou dificultá-la, levando à evasão, à repetência ou à renitência. A metodologia desenvolvida poderá legitimar o sentimento de inferioridade nas crianças, adolescentes e jovens. E infelizmente grande parte destes valores é aprendida na escola, ancora da perpetuação do racismo.

Para além dos fios a palavra se fez presente

Trago um trecho da história, pois ela foi o fio condutor para se tecer o mosaico de possibilidades construída com os alunos do ensino médio do CIEP na Baixada Fluminense. A história Baseado no conto afro-americano Os sete novelos II: um conto de Kwanzaa²⁹ (de

²⁹ O Kwanzaa envolve a reflexão sobre sete princípios básicos: a valorização da comunidade, das crianças e da Vida. Esta celebração está a espalhar-se lentamente pelos Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Caraíbas e já se podem enviar postais a desejar “Feliz Kwanzaa”. Esta palavra significa “o primeiro, no início” ou, ainda, “os primeiros frutos”, e pertence a tradições muito antigas das celebrações das colheitas na África” (fonte: Wikipedia)os sete princípios são: umoja

Ângela Shelf Medearis) se passa numa aldeia do país de Gana, onde uma família com sete filhos órfãos de mãe vive em desarmonia entre si, o que causa grande decepção ao pai. Quando morre o pai, o chefe da aldeia administra a herança que foi deixada, sob condições: os filhos teriam que transformar sete novelos de fios de seda em ouro, caso contrário perderia os bens para os aldeões.

Os irmãos fazem um acordo de paz e, em conjunto, buscam soluções. Observam os hábitos do povo e conseguem criar e produzir um tecido que desperta a atenção do tesoureiro do rei. Em troca do tecido, recebem uma sacola de ouro e, com isso, a herança. O filho mais novo não se alegra, pois percebe que seu povo nada receberá. Como solução, propõe que os aldeões sejam ensinados a tecer, para que também consigam transformar fios em ouro. Mas eles reverberarão o ensinamento que recebeu “ .. os sete irmãos axântis ensinaram seu povo com perfeição . a aldeia toda tornou-se famosa e prospera por seus lindos tecidos multicoloridos.

O livro *Um conto de Kwanzaa foi a ferramenta seja o fato de inserção do debate racismo, cooperação, trabalho coletivo, autonomia e respeito as matrizes religiosas*. Foi planejando as aulas de forma interdisciplinar, que me vinha ao pensamento, a todo momento, a história dos sete novelos e os sete princípios (Nguzo Sabá) que na língua suaíli “*umoja. kujichagulia, ujima, ujamam, nia, kuumba, imani*”, quer dizer: unidade, autodeterminação, trabalho coletivos motivo, criatividade, fé que é acreditar de todo nosso coração, em nosso país, em nossos líderes, na justiça e na vitória de nossa luta.

Esta atividade teve início no terceiro bimestre quando iniciamos os conteúdos do currículo mínimo do estado nas disciplinas de filosofia e sociologia que traziam alguns pontos que desdobrando em relação a temática racismo e seus desdobramento social, filosófico e religioso Neste contexto eu era professor de 6 turmas de ensino média na disciplina de ensino religiosos também professora de filosofia e de sociologia e o colega que veio fazer parceria neste trabalho lecionava historia, sociologia. O que aumentou significativamente o tempo para desenvolver as atividades ao mesmo tempo que integrou as turmas do primeiro , segundo e terceiro ano do ensino médio e também a animação cultural.

O que era para ser um trabalho voltado para sala de aula gerou um movimento entre os alunos de *deslocamento*, pois algum dos alunos que ficavam no final da sala começaram a prestar atenção na aula e pedir silêncio, como falou anteriormente o conto foi um disparador no sentido de sensibilizar para a escuta.

Há uma diferença entre o deslocamento (provocado pelo exílio ou pela dispersão) de um povo que continua sua existência em terras estrangeiras, e a travessia (o tráfico) de uma população que, em terras estrangeiras transforma-se em uma outra coisa, em um dado novo do mundo. É preciso tentar surpreender nesta transformação um dos segredos melhor ocultados da Relação. Graças a esta transformação podemos compreender que histórias entrecruzadas estão em plena elaboração, se colocam ao nosso conhecimento, e produzem o sendo. Nós renunciamos ao Ser. [...] A relação (que é ao mesmo tempo relação e relato, ato e discurso) se substitui àquilo que só em aparência poderia constituir o princípio mesmo da relação, o seu "motor", dito e havido como universal. (Glissant, 1981. p 28)

O nome escolhido por eles foi: **Histórias que nascem no coração da África: Afetividade, Subjetividade e Ancestralidade africana**. Na perspectiva que a proposta possa trazer mudanças de comportamento e atitude em favor da vida, através da valorização do negro na historia e na vida brasileira que nasce nas Áfricas/Brasil, traçamos com eles um plano de trabalho que iniciava com alguns temas a qual eu seria responsável por trazer, mas os temas foram escolhidos por eles dentro dos conteúdos, ampliando para nossa ideia de discussão. Foi neste sentido que eu e meu colega de história, fomos apenas ajudando a entrelaçar os fios trouxe para eles alguns textos, vídeos e músicas, eles trouxeram também outros matérias,

(unidade)kujichagulia (autodeterminação)ujima (trabalho coletivo e responsabilidade)ujamaa (economia cooperativa) nia (propósito) kuumba (criatividade) imani (fé)

amplamente divulgados na internet ferramenta que eles lidam muito bem com ela, fizemos a seleção do material e dividimos . Entre as atividades fizemos um cine-debate com o documentário "Zumbi Somos Nós", que propõe uma reflexão sobre questões raciais na sociedade brasileira contemporânea, além de trechos de outros vídeos que tocassem na discussão sobre a construção do racismo.

Conclusão

A grande Kizomba surgiu depois do debate dos filmes e da divisão de tarefas, eles queriam fazer um evento na escola, onde eles pudessem expor os seus trabalhos, os vídeos produzido por eles, Solicitaram que houvesse também um espaço para cantar tocar e dançar. Como professora mediadora apresentei a logística que eles teriam que pensar e organizar as atividades. O que seria uma atividade feita no auditório da escola ganhou o pátio, aberto a toda comunidade escolar.

Convidaram um ex-aluno dançarino de dança afro. Preparei os ofícios eles convidaram a Superintendente da Igualdade Racial do município, o Assessor de Gestão Participativa da Secretaria de Estado de Saúde do Rio de Janeiro e um professor da rede estadual de Ensino, que hoje é advogado e que falou de cotas raciais nas Universidades Públicas.

Como destaque, além do trabalho coletivo entre os alunos do Ensino Médio inovador e 3º ano do Ensino Médio Regular que buscaram atrações e organizaram todo o evento de maneira autônoma, A arte do Grafite foi representada durante o evento, sendo oferecida uma oficina para os alunos. Encerrando um grupo musical apresentou músicas diversas em ritmo afro.

Foi um dia de festa e celebração.

A continuidade de uma tarefa como esta precisa da ampliação da discussão sobre o tema. O Ensino Religioso é e deve ser apenas parte do processo educativo. A escola como um todo pode avançar na discussão do racismo e de seus efeitos. É seu dever. O campo das Ciências da Religião aparece hoje como possibilidade de construção desta potência de construção de vida, escapando das armadilhas do confessionalismo no ensino público.

REFERÊNCIAS

- BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, O menino fula**. Trad. Xina Smith Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas/Palas Athena, 2003
- BOMENY, Helena. **Salvar pela escola: programa especial de educação**. In: A FORÇA do povo: Brizola e o Rio de Janeiro/Organizadora Marieta de Moraes Ferreira; Marieta de Moraes Ferreira...[et al]. Rio de Janeiro: Ed.Fundação Getulio Vargas ; ALERJ, 2008. p.95-127. Texto disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br> 26 de janeiro
- BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003** que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003
- FERNANDES, Florestan NOGUEIRA, Oracy PEREIRA, João Baptista Borges, **A questão racial brasileira vista por três professores**. REVISTA USP, São Paulo, n°68, p. 168-179, dezembro/fevereiro. 2006.
- FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso**. 3. Ed. São Paulo, SP: Ave Maria, 1998
- JUNQUEIRA Sérgio Rogério Azevedo, **Mafagafos e Mafagafinhos Identificar, propor e ousar um Ensino Religioso e uma Pastoral Escolar**. Revista Diálogo Educacional - v. 3 - n.6 - p.109-132 - maio/agosto, 2002
- MUNANGA, Kabengele. **Educação e Diversidade Cultural**, in Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF (n. 10) (janeiro/junho 2008/2010) Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF/2008/2010
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, 2005
- PINTO, Ênio Brito. **Espiritualidade e religiosidade: articulações**. Revista de Estudos da Religião. São Paulo, p. 68-83, dez. 2009. Disponível em: http://www.pucsp.br/rever/rv4_2009/t_brito.pdf
- SOARES, Afonso Maria Ligorio. **Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente**. REVER - Setembro - Ano 9 – 2009
- SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- USARSKI, Frank (org.): **O espectro disciplinar da Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2007.

A RELIGIÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALÉM DO DOMÍNIO CONFSSIONAL

RELIGION AND HISTORY TEACHING APART FROM CONFSSIONAL DOMAIN

Cristine Fortes Lia (UCS*)

Roberto Radünz (UCS/UNISC**)

Resumo

As pesquisas sobre religiosidades no Brasil apresentam um significativo atraso com relação a produção historiográfica de outros países. Apenas nas últimas décadas os historiadores brasileiros passaram a se ocupar mais do assunto. O universo religioso não foi incorporado a cultura escolar brasileira como matriz explicativa dos processos sócio-históricos. Este estudo propõe uma reflexão sobre a ausência do campo religioso como referência para a compreensão das sociedades. Para isso, serão analisados alguns recursos disponibilizados pelo Plano Nacional do Livro Didático, do ensino Fundamental e Médio, da última década. Propõe uma nova postura pedagógica diante da abordagem das religiosidades, de forma a retirá-las do campo ilustrativo ou exótico do estudo das trajetórias humanas, promovendo uma interface entre a educação e a religião.

Palavras-chave: religiosidades, ensino, sociedade, historiografia

Abstract

Researches about religiosities in Brazil present a meaningful delay in relation to the historiographic production from other countries. Only in the last decades Brazilian historians started to deal more with the subject. Religious universe was not incorporated to the Brazilian scholar culture as an explanatory matrix of the socio-historical processes. This study proposes a reflection about the religious field absence as a reference to the society's comprehension. For this purpose, some resources shared by the *Plano Nacional do Livro Didático*, of elementary and high school, from the last decade, will be analyzed. It proposes a new pedagogical posture in front of the religiosities' approaches, in order to remove it from the human trajectories studies' illustrative or exotic field, promoting an interface between education and religion.

Keywords: religiosities, teaching, society, historiographic

* Doutora em História – PUCRS. Docente e pesquisadora da Universidade de Caxias do Sul – Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: crisflia@bol.com.br

** Doutor em História – PUCRS. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em História, docente e pesquisador da Universidade de Caxias do Sul – UCS, Rio Grande do Sul, Brasil. Professor da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: rradunz@ucs.br

Religiões, historiografia e ensino no Brasil

A população brasileira é marcada pela prática de diversas experiências religiosas. Desde a chegada dos colonizadores portugueses e a mescla do catolicismo com religiosidades indígenas e africanas, os brasileiros desenvolveram vertentes próprias e importaram modelos de devoção religiosa. O censo de 2010 (TEIXEIRA, MENEZES, 2013) comprovou o crescente número de crenças e religiões que orientam o comportamento social no Brasil.

Entretanto, apesar desta prática popular constante, a cultura acadêmica brasileira não evidencia o mesmo apego ao universo das crenças religiosas. Apenas nas últimas décadas os historiadores começaram a desenvolver pesquisas complexas sobre o tema. O Brasil apresenta um significativo atraso nas pesquisas sobre religiões e religiosidades se comparado a países europeus (HERMANN, 1997).

O período da ditadura militar (1964 – 1985) promoveu um vínculo com a historiografia positivista, substituída parcialmente pela marxista, que sofisticou-se durante os anos 80, com o amadurecimento da leitura de autores como Gramsci e Lukacs, de um lado, e neo-marxistas da historiografia inglesa, como Thompson, Hobsbawm e Perry Anderson, de outro (FICO, POLITO, 1996). Esta se impôs como modelo transgressor, na qual as questões religiosas eram vistas como tema menor (SILVA, 2013).

Nas últimas décadas, a produção historiográfica brasileira vem se dedicando com mais intensidade ao estudo das religiões e religiosidades. Considerado tema de interesse menor, por muito tempo o estudo das religiosidades permaneceu como uma área meramente ilustrativa na compreensão dos processos sociais. As pesquisas recentes, que buscam redimensionar a importância das referências religiosas para a interpretação das diferentes trajetórias históricas, ainda evidenciam a ausência de uma dinâmica conceitual própria. O campo da história produziu muito pouco, em nível conceitual, sobre as abordagens religiosas. (LIA, 2012, p. 549)

A pesquisa histórica sobre as religiosidades constitui atualmente um fértil campo de análises para os historiadores que ainda tem muito a construir e a abordar. “Múltipla, densa e intrigante, a teia que liga as diversas religiões às diferentes e possíveis formas de religiosidades tem demonstrado ser um campo fértil para continuadas reflexões teórico-metodológicas e futuras investigações historiográficas”. (HERMANN, 1997, p. 352). Apesar da academia ter se apropriado, ainda que com atraso, do tema, na educação básica ainda é perceptível o distanciamento da abordagem de temáticas religiosas como bases explicativas para os processos históricos e sociais.

No ensino escolar também permanece um desprezo ao ensino religioso, visualizado como meramente dogmático, utilizado como reforço de fé para instituições confessionais. O Conselho Federal de Educação, discutindo em 1999 a formação de professores para o ensino religioso, no seu preâmbulo problematiza algumas questões relativa ao tema:

A formação de professores para o ensino religioso se enquadra na questão mais ampla da oferta de formação religiosa para os alunos dos estabelecimentos públicos de ensino e está relacionada à separação entre Igreja e Estado, que tem sido no Brasil, objeto de permanente debate. De fato, o problema não existiu, nem no Brasil nem outros países, enquanto o Estado reconhecia uma religião oficial. Neste contexto, cabia à Igreja oficial tanto a determinação do conteúdo do ensino religioso, como a formação ou credenciamento dos professores para ministrarem esta disciplina nos estabelecimentos públicos. Esta situação ainda persiste, hoje em dia, em muitos países muçulmanos. A separação entre Igreja e Estado se generalizou no ocidente durante o século XIX, tanto nos países republicanos como nas monarquias constitucionais e esteve associada ao reconhecimento da liberdade e da pluralidade religiosa. A exceção foi constituída, no século XX, pelos países de regime comunista, que desencorajaram ou mesmo coibiram as manifestações religiosas. Nos demais Estados, a questão se colocou de outro modo; orientou-se no sentido de que o Estado não interferisse nos diferentes cultos e não se manifestasse sobre a validade desta ou daquela posição religiosa. A questão, no Brasil, tem se revelado particularmente espinhosa no que tange ao ensino religioso nas escolas públicas e o Estado tem se orientado em sentidos diversos, de acordo com diferentes constituições. (http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf)

No artigo 33 da Constituição Federal do Brasil de 1988, a questão da confessionalidade é tratada nos seguintes termos:

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

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

II – interconfessional, resultante de acordo entre diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Se pode facilmente constatar da leitura do texto constitucional que a orientação do ensino religioso é de decisão dos alunos ou responsáveis, seu conteúdo depende das organizações religiosas que foram objeto de opção (Igrejas ou associação de Igrejas, no caso do ensino interconfessional), organizações estas responsáveis, inclusive, pela preparação dos professores ou orientadores religiosos.

Em um país constitucionalmente laico, ensinar sobre religião paradoxalmente passou a ser percebido como ofensivo e desnecessário. As formas como, muitas vezes, aconteceram a aplicação deste conhecimento ajudaram a promover este rancor social contra o tema. A existência de uma disciplina específica de “ensino religioso”, poderia ser muito proveitosa se ampliasse o diálogo entre as diferentes percepções religiosas e a sociedade, mas, muitas vezes, funciona como a legitimação de uma determinada corrente, afasta ainda mais a inserção das novas pesquisas e abordagens (LIA, 2012).

Entretanto, as teses defendidas em nome da laicidade do ensino público, [...] devem ultrapassar a questão do pagamento do professor de Ensino Religioso e da força política da Igreja Católica Romana junto aos órgãos públicos no Brasil. A questão incide sobre a proposta aprovada, que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER). Este modificou o caráter do Ensino Religioso, que, de religioso passou a ser “científico”. [...] O PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso – é um documento elaborado com o objetivo de sustentar a substituição do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira que versa sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas.

Trata-se de uma proposta inovadora para o Ensino Religioso que tem como principal característica a mudança do Ensino Religioso do campo religioso para o campo secular. Apresenta essa modalidade de ensino com caráter científico, epistemológico destituído de proselitismo. Partiu-se, então, da elaboração de uma nova concepção do Ensino Religioso, que exigiu o entendimento da religião, não necessariamente vinculada às instituições religiosas. Portanto, a estratégia utilizada pelos organizadores do PCNER foi mudar o conceito do termo religião, isto é, substituíram o sentido tradicional de religião, que é “religar” a Deus para o sentido de “reler”, ou seja, religião no sentido de releitura. Tomando esse conceito de religião, o Ensino Religioso passou a ter como enfoque o fenômeno religioso e como finalidade a sua releitura, no sentido epistemológico. Nessa perspectiva, o Ensino Religioso passou para o âmbito secular, devendo ser tratado epistemologicamente, tendo como substrato as ciências da religião como filosofia, história, sociologia e antropologia da religião. (TOLEDO; AMARAL, 2005, p. 5)

Uma confusão entre ensino religioso e história das religiões também é perceptível na educação escolar brasileira. A temática das religiosidades não é vista como explicativa dos conteúdos de História; ela compõe o exótico das civilizações do passado, por exemplo. Em geral, é apresentada em um quadro de conhecimentos separado do conteúdo de cada período. Ou seja, estuda-se a sociedade, a economia, a política e a cultura e, separadamente, os aspectos religiosos.

O ensino transformou a história das religiões em um gueto, em um espaço das compreensões do desnecessário, em um apêndice das explicações sobre as civilizações e suas manifestações culturais. A tendência em confirmar a secularização da sociedade promoveu um afastamento dos temas religiosos, condenados a marginalidade do conhecimento histórico, pela crença de não promover assuntos sem base científica na sala de aula. Na área específica de história, o tema das religiosidades aparece na cultura escolar, em especial no livro didático, como parte da História Geral, alinhado cronologicamente com o encadeamento dos períodos estudados. Transparecendo a ideia de que a vida religiosa nunca ocupou lugar mais destacado na organização das sociedades. No caso da história do Brasil e da América, a religiosidade é enfocada como parte do exotismo dos indígenas e africanos e dentro dos processos de catequização. Pouco ou nada se fala sobre a religião modelando os comportamentos sociais. (LIA, 2012, p. 551)

Mas como é possível transmitir conhecimento histórico sem se respaldar em explicações orientadas pelas matrizes religiosas? Todas as civilizações se ligaram através de referências de crenças, as primeiras sociedades eram totalmente organizadas pela fé. Como explicar, então, o Egito antigo sem iniciar com suas práticas teológicas? Como falar da Idade Moderna sem referenciar toda a experiência de tentativa de soberania do catolicismo? Como pensar o Brasil contemporâneo como Estado laico, enquanto temas como aborto, pena de morte e eutanásia ainda são tabus? Não é a matriz científica que os torna de difícil aceitação social.

O censo de 2010 revelou que mais de 90% da população brasileira pratica alguma religiosidade. Os demais dividiram-se entre os sem fé e os sem religião, mas que possuem crenças sincréticas, dissociadas de qualquer igreja ou não reconhecidas (TEIXEIRA, MENEZES, 2013). Na introdução da publicação sobre os dados do referido censo, os organizadores da obra chamavam a atenção sobre a necessidade de quantificar para a respaldar a importância de ampliar as pesquisas sobre o tema. Como números tão expressivos

podem ser ignorados? Diante desse quadro impõem-se a necessidade de repensar as relações e as práticas do ensino religioso e da história das religiões.

Vivências religiosas e sala de aula

A cultura do século XXI apresenta-se bastante atrelada a referenciais religiosos. Cinema, games, seriados de televisão, entre outros, compõem esta cotidianidade marcada por algum tipo de simbologia de natureza religiosa. Pode-se afirmar que, para a sociedade brasileira, as religiosidades “estão na moda”. É bastante comum identificar indivíduos, de diferentes faixas etárias, gênero e grupos sociais, utilizando adereços como pingentes, brincos, pulseiras, roupas, tatuagens, que remetam a símbolos divinos. Estes podem ter valor de amuletos ou serem meramente decorativos nos corpos das pessoas.

Estas expressões culturais, no entanto, não dialogam, na maioria das vezes, com nenhum conhecimento sobre o objeto que ostenta. Em geral, todos acreditam que estes símbolos correspondem a algum tipo de proteção divina; assim pensa quem tem a tatuagem do olho de Hórus, o pingente com a ank, a camiseta com São Jorge, etc. Ao mesmo tempo, a simbologia tradicional causa certo estranhamento, como a presença de crucifixos, estrelas de Davi e trajes islâmicos. Em ambos os casos, é possível identificar a falta de conhecimento sobre o universo religioso e a possibilidade de construção da tolerância.

Em dezembro 2010, a Associação Brasileira de Ateus e Agnósticos lançou uma campanha publicitária, na cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, com o objetivo de combater o preconceito contra os ateus. Esta centrava-se na divulgação de imagens que dissociavam a religião dos grandes feitos. A propaganda inicialmente deveria ser divulgada em cartazes colados nos transportes públicos. No entanto, uma liminar impediu essa divulgação. Em 2011, a mesma foi retomada através de outdoors espalhados em alguns locais da cidade. Durante um mês, com dois para cada quinze dias, ficaram expostos mobilizando, em especial através das redes sociais, a opinião pública a respeito do assunto.

FIGURA 1: cartaz publicitário da ATEA



FONTE: <http://www.treta.com.br/2010/12/propaganda-atesta-em-nibus-de-porto-alegre.html>

FIGURA 2: cartaz publicitário da ATEA



FONTE: <http://www.treta.com.br/2010/12/propaganda-atesta-em-nibus-de-porto-alegre.html>

Causando euforia ou repúdio, os outdoors promoveram todo o tipo de interpretação sobre o tema das religiosidades. Alguns, como o que contem a imagem de Hitler, foram considerados excessivamente agressivos. Nas redes sociais eram identificados desabaços de ateus, que louvavam a iniciativa por se sentirem discriminados, e de fieis de diferentes correntes religiosas que se mostravam chocados com o que consideravam intolerância por iniciativa da ATEA.

Nestes debates nas redes sociais eram perceptível a falta de compreensão das mensagens expostas. A ideia sobre Hitler ser cristão foi defendida através da premissa de que o nazismo era um regime de intolerância religiosa; a motivação contra os judeus seria de natureza cristã. Discursivamente, o nazismo, de fato, se apoiou no Cristianismo para justificar suas ações, “Hitler chegou a reivindicar Jesus como modelo, um ‘pioneiro’ da causa nacional-socialista [...] a tarefa iniciada, mas não terminada por Cristo, será por mim concluída”, afirmava ele em discurso em Munique em dezembro de 1922 (WISTRICH, 2002, p. 177). Qualquer análise histórica evidencia que a manipulação discursiva não corresponde a um ideal de fé.

A ideia de ser ateu diante dos deuses dos outros, acaba por contradizer o próprio conceito de ateísmo, que se define de diferentes formas ao longo dos séculos. Segundo Certeau (2011, p. 158) “no século XVII, ateu, ateísmo remetiam, inicialmente, a divisões das Igrejas. Protestantes e católicos tratavam-se mutuamente por ateus: a ateia a religião do outro. No sentido do século XVIII, o ateu do século XVII é o Libertino”. No século XIX, o ateísmo passa a ser visto como uma oposição ao pensamento não científico, ideia que respalda a campanha da ATEA, mas que conceitualmente não tem a base científica pretendida.

Um cristão, por exemplo, não é um ateu aos olhos de um muçulmano ou de um hindu. Crer em um ser supremo retira o indivíduo de qualquer ligação com o ateísmo (CERTÉAU, 2011). Monoteístas não acreditarão em outros deuses, por ser princípio norteador da própria fé, não correspondendo a ateísmo. A ausência de base conceitual acabou por dificultar a compreensão da campanha.

FIGURA 3: cartaz publicitário da ATEA



FONTE: <http://www.treta.com.br/2010/12/propaganda-atesta-em-nibus-de-porto-alegre.html>

FIGURA 4: cartaz publicitário da ATEA



A campanha³⁰ que buscava alcançar a tolerância com relação aos ateus, acabou promovendo a ideia de que os mesmos se consideravam superiores intelectualmente, desprezando a ignorância dos fiéis de diferentes correntes religiosas. Provocativos, os outdoors acabaram justificando a ideia que norteia este texto: a necessidade de melhor compreender a história das religiões, através da transmissão de conhecimento acadêmico sobre elas, para conviver de forma tolerante nas sociedades religiosas contemporâneas. Segundo Certeau (2011, p. 149), é necessário diferenciar as maneiras pelas quais os fatos religiosos funcionam, distinguindo as ordens e os reempregos destes fatos e suas significações sucessivas, a fim de poder apreender qual a relação da religião com a história e os meios de interpretá-la.

As religiões e religiosidades no ensino brasileiro

Para este texto foram analisadas obras didáticas, destinadas ao Ensino Fundamental e Médio, dos anos de 2001 a 2013, utilizadas pela rede pública e privada de ensino do Rio Grande do Sul, disponíveis no acervo do Núcleo de Apoio ao Ensino de História – NAEH, da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Estes materiais compõem uma pesquisa maior, desenvolvida desde 2012, centrada nas relações entre ensino de História, conhecimento acadêmico e religiosidades, da linha pesquisa Fontes e Acervos na Pesquisa e Docência em História, do Mestrado em História da Universidade de Caxias do Sul. O foco de análise das obras consiste na forma como eram abordadas as religiosidades o longo dos textos das mesmas.

Como já foi anteriormente exposto, as questões religiosas não constituem uma unidade própria ou uma matriz explicativa dos processos históricos no material didático. Aparecem como a parte exótico e/ou divertida da abordagem das civilizações. Com uma sensível fragilidade conceitual, as crenças de diferentes sociedades são apresentadas no fechamento do conteúdo, logo sem função no entendimento do referente grupo humano. A própria percepção do significado de religião é precária, impedindo uma compreensão mais clara do significado da mesma para o grupo estudado. Em geral, são consideradas religiões apenas as monoteístas, por possuírem mito criador e livro sagrado; as demais seriam religiosidades. Conceito este que se não for devidamente contextualizado remete a intolerância, pois pode promover a ideia

³⁰ Este texto não tem por objetivo apoiar nem desqualificar a campanha promovida pela ATEA. Os painéis utilizados pela mesma estão sendo analisados para identificar as fragilidades de abordagem do tema das religiões; sem constituir crítica a campanha, nem a Associação de Ateus e Agnósticos.

de superioridade dos judeus, cristãos e muçulmanos com relação aos demais grupos religiosos.

A fragilidade conceitual também se evidencia na apresentação dos conteúdos, que não distingue, por exemplo, as diferenças entre renascimento, reencarnação e ressurreição. Desta forma, é possível encontrar informações sobre a reencarnação dos egípcios. Cada grupamento religioso tem seu vocabulário e conceitos próprios e estes precisam ser respeitados para uma compreensão efetiva dos seus significados. Essas confusões conceituais são bastantes nítidas no que se refere ao Islã, em uma constante banalização dos princípios explicativos desta corrente monoteísta, que promovem uma ideia bastante equivocada sobre os muçulmanos.

Com a opção de uma história cronológica, as religiosidades são trabalhadas desde as mais antigas até as que se aplicam na contemporaneidade. Dessa forma, pode-se criar a equivocada ideia de uma evolução das religiões, desde as mais atrasadas até as mais evoluídas; que, por esta cronologia seriam as monoteístas. Essa visão de um processo evolutivo das religiosidades precisa ser desconstruído pelo professor, pois permite o sentimento de intolerância com os fiéis de crenças consideradas menos evoluídas. Bem como, possibilita a ideia de supremacia intelectual dos ateus e do Ocidente com relação ao Oriente.

Outro problema do material didático é promover a crença, em função do pouco espaço destinado as religiosidades e a cronologia apresentada, de uma originalidade de cada matriz religiosa. Dentro desta perspectiva, uma religião morre para que outra renasça mais complexa. Assim, não teríamos nenhuma ligação com as culturas religiosas dos povos da antiguidade, já que estas teriam desaparecido com o final de sua época. Nenhuma religião pode ser considerada morta (LIA, BALEM, 2013), já que seus fiéis multiplicam-se através dos séculos resignificando seus códigos.

As religiosidades constituem um grupo em constante processo de reelaboração, assimilando experiências anteriores, marcando semelhanças e constituindo originalidade. O cristianismo, por exemplo, recebeu influência das diversas religiosidades do mundo antigo (bem como, ao longo de toda sua trajetória histórica e ainda na contemporaneidade estabelece trocas sincréticas com diversas manifestações de fé) no decorrer de sua consolidação. Analisando as diversas narrativas e mitos fundantes da antiguidade, é possível observar que várias vertentes religiosas continham a referência mítica do nascimento de uma criança sem o ato sexual, como a narrativa do nascimento de Hórus, filho de Ísis e Osíris, no Egito. Em outras descrições também é possível evidenciar ciúmes entre irmãos, e a tentativa de um eliminar o outro: Rômulo e Remo, em Roma, Seth e Osíris, no Egito, Caim e Abel, para os hebreus. (LIA, 2012, p. 559)

Assim, o ensino de história das religiões e religiosidades tem a tarefa de contribuir para a compreensão dos processos históricos, permitindo a identificação das continuidades, rompendo com uma visão de linearidade cronológica e rupturas. As culturas religiosas

estiveram presentes em todas as trajetórias sociais e precisam ser analisadas como fenômenos explicativos das formas de viver e se organizar dos agrupamentos humanos.

Muitos preconceitos contemporâneos buscam nas religiosidades as bases explicativas para suas práticas. Os homofóbicos, por exemplo, consideram que as práticas homossexuais não são naturais, já que Deus uniu um homem a uma mulher. Cabe ao professor atribuir um significado mais expressivo as práticas religiosas, construindo uma perspectiva mais complexa e tolerante das experiências históricas, derrubando, através do conhecimento, teorias preconceituosas sobre o comportamento humano.

Considerações finais

Uma das contribuições do ensino de história das religiosidades é promover a tolerância entre os diferentes grupos culturais. Este desafio de buscar elementos que propicie um ensino capaz de minimizar as práticas de intolerância é o enfoque do ensino por temas transversais, amplamente discutido dentro das orientações dos Parâmetros Curriculares Brasileiros. Esta proposta de ensino de história visa *“problematizar, através de temas, o presente e o passado, e isso quer dizer escrever o passado, de modo que este seja também diferença em relação ao presente”* (PEREIRA, GRAEBIN, 2010, p. 175).

Entre os temas elencados para a transversalidade está o desrespeito às pessoas e as noções de cidadania, o preconceito contra grupos étnicos, de gênero e de orientação sexual, o respeito à diversidade cultural. Nesse sentido, permitindo uma análise mais ampla da sua realidade, o aluno pode experimentar uma abordagem de diferentes processos históricos que constituem a sua própria identidade dentro da sociedade (LIA, 2012). Bem como, se torne mais habilitado a reconhecer as diferenças e tolerá-las.

O estudo das religiões e religiosidades também corresponde a um importante enfoque para o ensino de história que aborde eixos temáticos, porque a partir das trajetórias religiosas das civilizações é possível ao professor *“ensinar um acúmulo de originalidades, de modos de vida que, por vezes, se encontram, se estranham, se combinam e criam novos modos, novas crenças [...] os estudantes são levados a contemplar o espetáculo da diferença alheia”* (PEREIRA, GRAEBIN, 2010, p. 172).

Assim, o tema das religiosidades é de extrema validade para a educação, independentemente de estar focado no ensino religioso ou na história das religiosidades, já que pode ser pensado como tema transversal ou eixo temático. No entanto, jamais deve centrar-se em questões de reforço de fé, precisa transpor as intenções confessionais e constituir-se como vertente

explicativa das sociedades atuais, lincando o passado e o presente, através das diferentes manifestações de culturas religiosas, em seus processos de constante ressignificação.

Ao trabalhar o tema na sala de aula, o professor deve ter a sensibilidade de reconhecer que ele e todos os alunos tem algum tipo de referencial religioso, o que não significa professar crença específica, e, desta forma, deve orientar seu discurso em promover o conhecimento, sem considerar algumas experiências mais válidas que outras. Também não pode partir da ideia de que se predominam os católicos dentro do ambiente escolar, então ensinar sobre o catolicismo é mais importante. Isto apenas corresponde a reforço de fé e mantem a lógica da singularidade da trajetória do aluno. E é indispensável que este saiba reconhecer as diferenças culturais que o cercam e o constituíram.

As pesquisas sobre religiões e religiosidades estão se intensificando e seus resultados precisam atingir o cotidiano da sala de aula; permitindo ao educando uma visão sobre o universo religioso que extrapole a mera negação da validade do assunto ou a reafirmação de dogmas. Precisa preparar o aluno para reconhecer as referências religiosas que o cercam, para que o mesmo não reproduza modismos estéticos, desconhecendo a simbologia que carrega no próprio corpo.

O ensino sobre religião deve instrumentalizar o indivíduo a ser capaz de dialogar com campanhas de que defendam ou neguem a existência do sagrado, formando um cidadão que compreenda a sua sociedade e as constantes ressignificações culturais que a mesma produz. Segundo o censo religioso de 2010, as religiosidades tem uma inserção muito maior na vida dos brasileiros do que em outras sociedades (TEIXEIRA, MENEZES, 2013), e saber decodificar este lugar do sagrado é um mecanismo eficaz para o exercício de cidadania.

REFERÊNCIAS

- CERTEAU, Michel de. A escrita da história. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.
- FICO, Carlos; POLITO, Ronald. A historiografia brasileira nos últimos 20 anos – tentativa de avaliação crítica. In: MALERBA, Jurandir (org.). **A velha história: teoria, método e historiografia**. Campinas, Papirus, 1996.
- HERMANN, Jacqueline. História das religiões e religiosidades. In.: VAINFAS, Ronaldo, CARDOSO, Ciro Flamarion (org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 329-352
- LIA, Cristine Fortes; BALEM, Wellington Rafael. Os vivos, os mortos e os não nascidos: as religiões consideradas mortas e o ensino de história. In: **Revista Latino-Americana de História**. São Leopoldo/Unisinos. Vol. 2, n. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial.
- LIA, Cristine Fortes. História das religiões e religiosidades: contribuições e novas abordagens. In: **Aedus**. Porto Alegre (RS), n. 11, vol. 4 – Set. 2012.
- PEREIRA, Nilton Mullet, GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. Abordagem temática no ensino da história. In.: BARROSO, Vera Lucia Maciel, PEREIRA, Nilton Mullet, BERGAMASCHI, Maria Aparecida, GEDOZ, Sirlei Teresinha, PADRÓS, Enrique Serra (org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: Exclamação: ANPUH/RS, 2010.
- SILVA, Eliane Moura da. Religião: estudos de religião para um novo milênio. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (org.) **Religiões em Movimento: o censo de 2010**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- TOLEDO, César de Alencar Arnaut; AMARAL, Tânia Conceição Iglésias. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas. In: **Revista Linhas**. Florianópolis (SC) Universidade do Estado de Santa Catarina. v. 6, n. 1 (2005).
- WISTRICH, Robert S. Hitler e o Holocausto. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

CURRÍCULO E ENSINO RELIGIOSO: ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS

Lurdes Caron³¹ (UNIPLAC)

Resumo

O Ensino Religioso (ER) está garantido na legislação brasileira, e, articulado com os componentes curriculares, é disciplina de caráter pedagógico. A partir de 1996, em nível nacional, professores envolvidos com a formação do educando, independente de cultura e credo religioso, elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso. Este componente tem como objeto de estudo o fenômeno religioso. O trabalho é de abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica. Parte da pergunta: como trabalhar na educação básica, um currículo de ER na contemporaneidade, que atenda as diferentes compreensões do fenômeno religioso na diversidade cultural e religiosa? Objetiva aprofundar estudos sobre currículo e ER. O desempenho curricular do ER implica na formação de professores.

Palavras-Chave Currículo. Ensino Religioso. Diversidade Religiosa. Formação de Professores.

³¹ Docente Pesquisadora da Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE na Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC e na graduação, professora da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica. Associada ao Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER e integrante do GRAPER – Grupo de Assessoria e Pesquisa do Ensino Religioso da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB. Do grupo de pesquisa: Programa Permanente e Institucional de Educação Ambiental na Graduação (PPIEAG). E-mail: lurcaron@gmail.com

Considerações iniciais

Trabalhar com o tema currículo na contemporaneidade³² e diversidade religiosa é um desafio. Isto, porque currículo recebe as mais variadas conotações. O mercado de trabalho pede currículo e, para ingressar, o trabalhador, entra na fila da concorrência, para ser selecionado. Para fazer um concurso público exige-se o currículo. Para ingressar nos cursos de pós-graduação nas mais diferentes áreas e, para o professor concorrer a bolsas de estudo e/ou o estudante de graduação conseguir bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e outras, é solicitado o currículo Lattes atualizado.

A sociedade julga as pessoas pelo currículo. As universidades contratam professores centrando maior peso no currículo e nas produções científicas. Todo o processo de admissão profissional depende de currículo. Neste universo tão diversificado a escola, a educação, as disciplinas curriculares e o Ensino Religioso são desafiados para atender a diversidade cultural.

Desenvolver reflexão sobre currículo escolar ou de disciplinas curriculares na contemporaneidade é um desafio tendo em vista as constantes mudanças tecnológicas e sociais que implicam em novos conhecimentos e saberes com exigência de novas práticas pedagógicas, e, portanto, formação continuada de professores.

Frente ao dinamismo das mudanças tecnológicas e outras, currículos para a formação de professores entram em crise de paradigmas. Em uma sociedade homogênea até a década de 70 e 80, os currículos de formação básica ou de formação de professores em cursos de graduação, se perpetuavam. Tinha-se a impressão de segurança, de solidez curricular. Currículos “modelos”, “exemplares”, comum para todas as escolas de educação básica nos mais diferentes níveis e situações. No entanto, nem sempre o ER, a diversidade cultural e de gênero na sociedade, a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, no sistema de ensino, ficou contemplado. Na década de 90, do século passado, entramos na fase de transição social, política econômica e educacional, com o modelo de política neoliberal. O ser humano entra em crise de identidade pessoal e social. Os modelos, os exemplos de currículos entram em crise de identidade e de referenciais. O Ensino Religioso faz parte do modelo educacional em transição com novas propostas curriculares.

³² Contemporaneidade, segundo Agambem (2009) é uma singular relação com o próprio tempo que adere a este ao mesmo tempo em que toma distância [...]. [...] Contemporaneidade se escreve no presente [...]. Neste artigo, quando nos referimos com a palavra contemporaneidade estamos falando do tempo presente.

Nessa mesma década, tem início no Brasil e América Latina, reformas de ensino desabrochando em uma série de estudos e discussões pedagógicas em vista da organização e elaboração de propostas curriculares com seus respectivos conteúdos e metodologias. Segundo Hentz, (1991), esta reorganização curricular tinha em vista a educação transformadora, no entendimento do resgate de conteúdos científicos contemplando a realidade social dentro da teoria crítica social.

As mudanças, na contemporaneidade se processam com tamanha rapidez que a sociedade, o mundo jovem, está sem tempo hábil para digerir, solidificar e muito menos criar raízes se firmando no tempo e espaço. A educação teve seu tempo de homogeneidade quanto aos currículos para a educação básica. Hoje, está presente o desafio da organização de propostas curriculares contemplando a diversidade com relação a cultura, raça e gênero e o respeito à liberdade religiosa.

Esta pesquisa objetiva refletir sobre currículo e ensino religioso: abordagens contemporâneas na diversidade e parte da pergunta: como trabalhar na educação básica, um currículo de Ensino Religioso na contemporaneidade, que atenda as diferentes compreensões do fenômeno religioso na diversidade cultural e religiosa?

Espera-se colaborar com professores e pessoas envolvidas com o pedagógico do Ensino Religioso para ter presente no currículo deste componente curricular e no cotidiano da sala de aula o respeito à diversidade cultural e à liberdade religiosa da população brasileira nos seus diferentes contextos sociais, na certeza de que a busca de novos horizontes em Currículo e Ensino Religioso³³ passa pela descolonização de ambos.

O texto, inicialmente destaca políticas e práticas do ER, currículos e programas e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. Na sequência, vem articulação de currículo com o pensar de alguns autores em vista da diversidade cultural e, por último, considerações finais.

1. Políticas e práticas na organização curricular de Ensino Religioso

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Artigo 205, determina a educação como um direito de todos os cidadãos, dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade, objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para a cidadania e ao mesmo tempo, a qualificação para o trabalho. No artigo 210, § 1, garante que: “O ensino

³³ Pode-se ampliar a leitura com a Reflexão de CARON, Lurdes. *Ensino Religioso entre o passado e o presente: currículo, conteúdos e programas*. In: **Revista Pistis & Práxis: Teologia Pastoral**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. V. 6, n. 2 (maio/agosto) – Curitiba: Champagnat, 2014, p. 627-647.

religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

O processo da constituinte (1985-1988), e a Constituição Federal de 1988, e, em 1995, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96 com a participação da sociedade e, a luta de professores de todo o Brasil, mais especificamente os de Ensino Religioso, com apoio de instituições de ensino e diferentes seguimentos da sociedade para a manutenção do ER, viabilizou amplo debate retomando questões não resolvidas no contexto republicano entre Estado e Igreja, entre ensino laico e ensino leigo, entre o ensino da religião e ensino religioso.

O Ensino Religioso passa a fazer parte de discursos da mídia falada, escrita retomando questões da educação desde o Brasil Colônia, Imperial, Republicano e hoje continua presente, e em discussão há os que querem tirar este ensino do “currículo do ensino fundamental” (GPER, nº 495, 2015). Os debates na mídia escrita e falada giram em torno de questões, entre outras, aparentemente resolvidas e/ou não resolvidas, como: ER é disciplina que integra o currículo escolar? É disciplina dos horários normais das escolas? É ensino de religião? É área do conhecimento, assim sendo, quais questões que lhe são especificamente pertinentes? O que lhe dá status de área de conhecimento? O direito à liberdade religiosa e outras questões na diversidade.

O currículo do Ensino Religioso na educação brasileira tem uma história em constante movimento. Desde o Brasil Colônia até a contemporaneidade, com diferentes concepções, faz parte da história da educação e está presente nas legislações brasileiras. Na Lei nº 9475/97 é compreendido como disciplina dos horários normais das escolas públicas; é parte integrante da formação básica do cidadão; assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo.

O ER por estar assegurado em legislação não significa que a política educacional está garantida e efetivada, nem quanto ao currículo e nem quanto a formação de professores. Ter legislação própria para o ER é positivo. No entanto, há grande distância entre a legalidade da lei e as políticas e práticas quanto ao cumprimento do prescrito.

A Constituição de 1934 possibilitou a aproximação entre Igreja Católica e o Estado. O Decreto nº 19.941, de 1931, reintroduziu o Ensino Religioso nas escolas públicas nos cursos primários, secundários e normais, no entanto, facultativo nas escolas. A partir desta Constituição e as posteriores, bem como as legislações de ensino, o ER continua garantido ao educando.

Este ensino, ao longo da história, no Brasil, tem sido caracterizado por Ensino da Religião, Ensino Religioso, na maioria das vezes, entendido politicamente, como uma concessão do Estado às igrejas e vice versa. Lembramos que em 13 de novembro de 2008, no Brasil, tivemos um acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica Apostólica Romana - ICAR, no Brasil. Ato assinado por ocasião da Audiência Privada do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva com Sua Santidade o Papa Bento XVI³⁴. Este acordo no At. 11 trata do Ensino Religioso.

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa. §1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2008).

A ICAR assume que o Ensino Religioso respeite o direito à liberdade religiosa, a diversidade cultural e a pluralidade confessional, o que implica em um currículo para atender as transformações sociais da contemporaneidade. Este ensino como componente curricular permanece entre concessões³⁵ e conquistas de entidades.

O Ensino Religioso passa pela discussão entre uma disciplina reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), garantida em legislação como uma área de conhecimento. Uma disciplina entendida por alguns segmentos da sociedade como sendo assunto de religião, para outros, disciplina que trata e respeita a diversidade cultural e religiosa. Uma vez reconhecida como área do conhecimento passa pela sistematização e organização de saberes previstos pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Para o Ensino Religioso um desafio na sua história é um currículo articulado ao PPP com abertura para as questões emergentes da sociedade contemporânea.

O currículo do Ensino Religioso, até a década de 60 do século passado, é marcado pela sustentação de conteúdos doutrinários de tradições religiosas. A partir das décadas de 70, 80 e 90, do século passado, Secretarias de Educação Estadual (SEE) e ou municipal passaram a organizar seus próprios currículos, programas e manuais de ER. Professores envolvem-se ativamente na organização de programas o Ensino Religioso e dão início a um novo paradigma de compreensão deste componente curricular. De confessional passa a ter

³⁴ Site http://www.mre.gov.br/portugues/imprensa/nota_detalhe3.asp?ID_RELEASE=6031 - Acesso em 18/11/08.

³⁵ Sobre conquistas e concessões CARON, Lurdes, trabalha no livro: **Entre Conquistas e Concessões: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar**. São Leopoldo, RS: Sinodal, 1997. Este livro consiste na publicação de sua Dissertação de mestrado.

configuração de propostas curriculares ecumênicas, com abertura a temas comuns entre as tradições, inicialmente, de cunho cristão e, posterior abertas para atender educandos independente de credo, raça e cultura.

A educação brasileira na década de 70 passa por configurações de uma educação tecnicista, seriada, dentro do regime de ditadura militar, para avanço progressivo, com elaboração de propostas curriculares e capacitação de professores para esta modalidade de ensino e, nesse modelo, o ER é contemplado. Professores de todas as disciplinas curriculares recebem capacitação, dentro das tendências perpassadas principalmente pelo sistema econômico e político manifestado na LDB n° 5.692/71 e para os professores de Ensino Religioso, a formação é acrescida de conhecimentos antropológicos, teológicos, bíblicos e didáticos pedagógicos. Esta formação, por meio de cursos de 30 a 60 horas/aula, não com licenciatura em Ensino Religioso.

Na década de 80, ressalta a tendência da democratização no ensino que entra em fase de transição e organização de novas propostas de Planos de Ensino e programas curriculares. Intensifica-se o debate sobre educação, liberdade religiosa, direitos humanos e a luta de educadores e segmentos da sociedade com propostas populares para a qualidade de educação, garantia do ER na Assembleia Constituinte (1985-1988) e Constituição da República Federativa do Brasil para a manutenção do Ensino Religioso.

Posterior a esse movimento, vem à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e legislações complementares que envolveram professores, seguimentos da sociedade e entidades religiosas para manutenção do ER nas mesmas. Os sistemas de Ensino (nacional, estadual e municipal) elaboram seus Planos de Ensino, suas novas Propostas Curriculares.

No contexto das disciplinas curriculares, mesmo que “timidamente” o Ensino Religioso faz parte, com tendências de abertura acolhendo o educando no seu contexto cultural. Este ensino dialoga com diferentes culturas e tradições religiosas e o seu tratamento didático é o pedagógico³⁶ e para essa proposta curricular continua o desafio da formação de professores. A partir desses novos paradigmas vem, em nível de Brasil, com ativa participação de professores, a elaboração de Parâmetros Curriculares para o ER.

³⁶ Pode-se aprofundar leituras em JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O Processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002a. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino Religioso e sua Relação Pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2002b.

1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

A partir de 1996-97, do século passado, o Ministério da Educação e do Desporto – MEC elabora e divulga os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs, contemplando as disciplinas convencionais do currículo e, com conteúdos transversais e o ER, ausente dos PCNs.

O Fórum Nacional de Reflexão Permanente de Ensino Religioso (FONAPER)³⁷, cujos associados, na sua maioria, são professores, em articulação com o Setor de Ensino Religioso da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil da (CNBB) e o Grupo de Reflexão sobre Ensino Religioso (GRERE)³⁸ e outras entidades afins, juntos trabalham para definir Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso.

Esta mobilização gestou (1996-97) a elaboração, aprovação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso – PCNER que segundo o FONAPER (2001, p. 7) “respeita as diversidades culturais regionais, éticas, religiosas, tendo em vista a educação para a cidadania e o direito de todo o cidadão à liberdade religiosa”.

O PCNER traz os blocos de conteúdos em Ensino Religioso, organizados em cinco eixos fundamentais: Culturas e Tradições Religiosas, Textos Sagradas (orais e escritos), Teologias, Ritos e Ethos (PCNER, 1996, p. 32–33). Um currículo que contempla a organização dos conteúdos englobando a diversidade cultural religiosa do povo brasileiro pode-se definir como multicultural, porque atende o que é próprio da história de cada cultura local e/ou regional de cada povo.

A Resolução CNE/CEB nº 04/2010, Art. 11, define que a “escola de educação básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País”. O conteúdo emergente para um currículo de Ensino Religioso inclui temas sobre cultura e tradições religiosas, raça, cor, gênero no diálogo e respeito com o diferente, considerando o educando nas suas fases e faixa etária.

O currículo de ER trabalhando a diversidade cultural religiosa que se manifesta na escola desenvolve o estudo de fenômeno religioso presente na história da humanidade. A raiz do fenômeno religioso se fundamenta na finitude do ser humano, que no ER passa pelo

³⁷ O Fórum Nacional de Reflexão Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), é instalado em 26 de setembro de 1995, em Florianópolis, por ocasião dos 25 anos da 1ª experiência de Educação Religiosa Escolar, uma proposta aberta a todo o educando, para as escolas públicas de SC, e ao mesmo tempo, os 25 anos do Conselho de Igrejas para Educação Religiosa Escolar (CIER).

³⁸ O GRERE, criado em 1985, constituído por professores especialistas do Ensino Religioso. Prestava assessoria ao Setor de Ensino Religioso da CNBB, quanto a elaboração de documentos, análise e reflexões sobre o assunto. Atuou até 2007, a partir de então, temos o Grupo de Assessoria e Pesquisa sobre Ensino Religioso GRAPER/CNBB.

conhecimento religioso “como a busca do Ser frente à ameaça do Não-Ser” (FONAPER, 2001, p. 22-23).

Por currículo compreende-se o todo da escola. Nele se acampam todas as disciplinas, áreas, atividades, projetos da escola. Pode-se dizer que ele é centro, é a vida da escola. Para, por meio de o currículo escolar atender exigências emergentes da sociedade. Para Sacristán (2000, p. 15) “o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, [...]”. Relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 25 de junho de 2014 pela Lei nº 13.005/14, como uma das metas e estratégias, no item 1.9, define,

estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (BRASIL, 2014).

Esta formação seja ela inicial e/ou continuada contribuirá com os professores nas práticas pedagógicas do cotidiano de sala de aula com o respeito às diferentes manifestações culturais e religiosas dos educando e os direitos humanos, bem como na inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, no sistema de ensino.

O Ensino Religioso na resolução 04/2010, está considerado como a 5ª área do conhecimento da Base Comum Nacional. No Art. 14, define,

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. § 1º Integram a base nacional comum nacional: a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena, d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) o Ensino Religioso. § 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão (BRASIL, Resolução 04/2013).

A resolução nº 04/2010, no Art. 14 no § 2 atribui a organização dos componentes curriculares aos sistemas educativos, preservando a especificidade de cada campo do conhecimento. Neste sentido, para o Ensino Religioso é possível organizar um currículo dentro dos cinco eixos

definidos nos PCNER: Culturas e Tradições Religiosas, Textos Sagradas (orais e escritos), Teologias, Ritos e Ethos para, por meio de conteúdos curriculares e programáticos, inseridos no ensino fundamental da educação básica chegar ao conhecimento religioso, atingindo o objetivo que é o estudo do fenômeno religioso.

Toda a proposta curricular, independente da disciplina implica na formação de professores. Para Sacristán (2000, 10) “pouco adianta reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação de professores”. Formação esta, ligada à atividade diária do professor que é o currículo escolar.

Para o Ensino Religioso a formação de professores em cursos de Graduação, no Brasil se dá a partir de 1996, do século passado. No final deste mesmo ano, tem início no Estado de Santa Catarina o curso de Ciência(s) da Religião – Licenciatura Plena - Habilitação em Ensino Religioso (CCRLPER)³⁹. Curso este, cuja matriz curricular possibilita aos professores aquisição de conhecimentos pedagógicos, antropológicos, filosóficos, teológicos, históricos, psicossociais, de textos sagrados das diferentes tradições religiosas, culturas e espaços sagrados. Com os cursos de Licenciatura em alguns estados, como é o caso de Santa Catarina e outros, o professor de ER participa de concurso para o quadro efetivo do magistério público estadual e/ou municipal.

Hoje (2014-2015) este curso é desenvolvido em diferentes estados do Brasil. Mesmo assim, continua precária a oferta de Cursos de Licenciatura Plena para a formação de professores de Ensino Religioso que em relação aos demais componentes curriculares ficou em defasagem na história da educação brasileira e na história da oferta de cursos de graduação pelas Instituições de Ensino Superior. A Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação, prescreve na meta 12.4, “fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas.”

No déficit das áreas específicas está a formação de Professores para o Ensino Religioso. Para atuar na educação básica em todos os anos do ensino fundamental respeitando à diversidade cultural dentro da faixa etária de cada educando as escolas brasileiras carecem de professores habilitados.

Outro fato marcante que está acontecendo e favorece a compreensão do Ensino Religioso é que na contemporaneidade, surgem em Instituições de Ensino Superior grupos de pesquisa, acadêmicos/as que contribuem ampliando a reflexão sobre este componente curricular, por meio de pesquisas com Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado, Trabalhos de pós-doc, trabalhos de conclusão de cursos da graduação TCCs, publicações de artigos, livros que abordam diferentes questões desta área do conhecimento.

A partir dessas pesquisas e produções acadêmicas e a influência da Mídia falada e escrita, a compreensão do Ensino Religioso hoje (2015), vem crescendo, ultrapassa limites de tradições

³⁹ Para aprofundar sobre a formação de professores pode-se ler CARON, Lurdes. Políticas e Práticas Curriculares: Formação de Professores de Ensino Religioso. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007.

religiosas e passa a ter novas reflexões. É certo que há um longo caminho a ser percorrido, com este componente curricular, como também, é certo, que esta área do ensino se apresenta na contemporaneidade com paradigmas de abertura, de abrangência e de respeito à diversidade, bem como antecipou, com os PCNER o atendimento as diferentes culturas indígenas, afro-brasileiras e outras tradições dentro da pedagogia trabalhada nos PCNER, com conteúdo programático que é determinado pelos objetivos do Ensino Religioso respeitando o educando em cada ano de seus estudos e de sua cultura.

O Plano Nacional de Ensino (PNE) define no item 7.25, como uma das metas “garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais [...]”. O ER nos PCNER tem esse conteúdo incluído, bem como das culturas orientais e ocidentais. Tendo em vista o respeito ao pluralismo e a diversidade cultural que se faz presente na sociedade brasileira os PCNER define como objetivos do Ensino Religioso:

proporcionar 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 informado; 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, 2001, p. 17).

Parafraseando Williams (1961), “a educação é sempre um conjunto de escolhas culturais, algumas conscientes e outras inconscientes” Para alcançar os objetivos definidos nos PCNER, a exigência, além da formação de professores, está na elaboração de um currículo como escreve Young (2000), “o currículo é sempre uma seleção e uma organização do saber disponível numa determinada época”. Assim, para atender as urgências emergentes na contemporaneidade o currículo precisa ouvir os gritos dos diferentes grupos sociais possibilitando ao ser humano o exercício consciente de sua cidadania.

Na sequência, a partir de alguns autores, reflete-se sobre currículo na contemporaneidade.

3 Currículo na Contemporaneidade

O movimento da sociedade na contemporaneidade, principalmente, nas últimas duas décadas, apresenta segundo Arroyo (2013) “fatos novos que vem reconfigurando as identidades e a cultura docente”. Esses movimentos pressionam a existência de políticas viabilizando “currículos de formação e de educação básica, mais afirmativos das identidades coletivas” (ARROYO, 2013, p. 11).

A resolução nº 04/2010 no Art. 13 define que,

O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, [...], configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos. § 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. § 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos (BRASIL, resolução 04/2013).

O descrito no Art. 13 da Resolução mencionada é uma das metas a serem alcançadas na educação. No entanto, para que se efetive, o desafio está em políticas de formação de professores para todos os níveis de educação e componentes curriculares. A articulação de vivências e saberes dos educandos com os conhecimentos históricos acumulados passam pela formação de professores e sua prática pedagógica.

Para o Ensino Religioso na contemporaneidade, vários estados e Instituições de Ensino Superior viabilizam o curso de Ciência(s) da Religião com o objetivo de habilitar/capacitar professores para o Ensino Religioso. No entanto, os constantes movimentos sociais geram indagações e fatos novos. Para atender esta diversidade e exigências sociais há que se viabilizar propostas curriculares que a partir dos PCNER, possibilitem contemplar a diversidade de culturas regionais, isto é, a diversidade religiosa e os direitos humanos.

Para Arroyo

Essas ricas e tensas reconfigurações da cultura e das identidades profissionais trazidas pela diversidade de movimentos e de ações coletivas terminam por reconfigurar o território dos currículos de formação e de educação básica. Os conhecimentos, os valores aprendidos nessa diversidade de lutas por identidades coletivas pressionam para obter vez nos currículos (ARROYO, 2013, p. 12).

Neste sentido, uma única proposta curricular de ER para todo o Brasil, inevitavelmente deixará a desejar uma educação com respeito a liberdade religiosa e a diversidade cultural regional do povo brasileiro. Como diz Arroyo (2013), “o currículo é território de disputa”. Para a educação integral do ser humano, no seu direito de exercer a cidadania, um currículo de formação e organização dos conhecimentos acumulados historicamente, poderá deixar de ser território de disputa e, sim, na sua prática pedagógica considerando a diversidade de culturas na sala de aula, nas regiões, nos municípios e estados brasileiros, podendo ser de um território que contribua para a liberdade e o respeito ao diferente. Isto porque, segundo Arroyo

(2013), nem as escolas, nem seus mestres e educandos ficam a margem da rica e tensa dinâmica social na contemporaneidade. Um currículo escolar dinâmico incorpora o diferente cultural social.

Segundo Arroyo (2013) A produção e a apropriação de conhecimentos sempre fizeram parte das disputas de relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Nestas disputas a diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias ficaram ausente de currículos, onde, “não apenas foi negado e dificultado o acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história” (ARROYO, 2013, p. 14).

O currículo escolar na contemporaneidade há que ultrapassar o isolamento de culturas, possibilitando a todos, independente de cor, raça e gênero o acesso ao conhecimento histórico produzido pela humanidade. Para isto uma constante será manter íntima relação entre o profissional da educação, o currículo e a formação.

Hoje, 2015, um currículo para atender os desafios da vida escolar implica na organização e relacionamento com o projeto político-pedagógico e com as disciplinas escolares. O Ensino Religioso tem seus princípios e objetivos norteadores. Para alcançar os mesmos, indiscutivelmente o desafio está em políticas de formação em nível de graduação para docentes e na elaboração de currículo inclusivo da diversidade cultural religiosa dos seus educandos.

Considerações finais

A partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, da Lei nº 9.475 de julho de 1997, este componente curricular toma nova configuração no contexto educacional, valoriza e trabalha o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilitando “a compreensão das diferentes formas que manifestam o transcendente no processo histórico da humanidade” (FONAPER, 1997, p. 13).

A formação de professores por meio dos cursos de Licenciatura Plena – com habilitação em Ensino Religioso, as pesquisas acadêmicas, a produção científica e os eventos relacionados a este ensino vêm marcando novos paradigmas na educação brasileira e conseqüentemente para o Ensino Religioso. No entanto, para o desenvolvimento de um currículo em vista do respeito à cultura de um povo, um dos desafios continua sendo a efetivação de políticas para formação de professores, não só para o ER, mas sim, para todos os componentes curriculares, pois,

todos são responsáveis pela mudança social com respeito à diversidade e a igualdade do direito no exercício da cidadania.

Reflexões sobre propostas de currículo para o Ensino Religioso que atenda a diversidade cultural e a diversidade de formação de professores é carente no Brasil. Há iniciativas, sim, no entanto, ainda é um dos campos que exige ampliar reflexão, debates, principalmente quanto à articulação deste ensino com o projeto pedagógico da escola e a própria compreensão dos PCNER em linguagem pedagógica, professoral e escolar.

A reflexão permitiu aprofundar estudos, sem esgotar a continuidade de novas pesquisas, novos debates sobre o tema em questão. Permanece o desafio de encontrar alguns pontos comuns para trabalhar na proposta curricular, conteúdos do Ensino Religioso que favoreçam a compreensão e o respeito pela diversidade cultural religiosa de cada povo, de cada cultura, de cada educando. Espera-se que essa reflexão, suscite outras ajudando professores na sua prática pedagógica do cotidiano de sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/34498541/AGAMBEN-Giorgio-O-que-e-contemporaneo-e-outros-ensaios>>. Acesso: 18.02.2015.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Decreto nº 19.941**, de 30 de abril de 1931.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Textos e notas remissivas: OLIVEIRA, Juarez de. São Paulo: Saraiva, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**. Brasília: MEC, 1971.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**. Brasília: MEC/CNE, In. Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei nº 9.475/97/22/07/1997**. Brasília: MEC/CNE, 1997a.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução** aos parâmetros curriculares nacionais/secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- BRASILIA. **Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé Relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil**. Disponível em http://www.mre.gov.br/portugues/imprensa/nota_detalhe3. Acesso em 20.11.2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 14 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 2010, Seção 1, p. 824.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 10/02/2015.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.
- CARON, Lurdes (Org) e Equipe do GRERE. **O Ensino Religioso na nova LDB**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CARON, Lurdes. **Ensino Religioso entre o passado e o presente: currículo, conteúdos e programas**. In: Revista Pistis & Práxis: Teologia Pastoral. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. V. 6, n. 2 (maio/ago) – Curitiba: Champagnat, 2014, p. 627-647.
- CARON, Lurdes. **Entre Conquistas e Concessões: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar**. São Leopoldo, RS: Sinodal, 1997a.
- CARON, Lurdes. **Políticas e Práticas Curriculares: Formação de Professores de Ensino Religioso**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007.
- CNBB. (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). **O ensino religioso nas constituições do Brasil nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja**. São Paulo: Paulinas, 1987.
- FONAPER. **Ensino Religioso capacitação para um novo milênio**. Ensino Religioso e os seus Parâmetros Curriculares Nacionais. Curitiba/PR: FONAPER. 2001, (caderno nº 10).

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FONAPER. www.fonaper.com.br

GPER. **Newsletter n° 493**/ Ano 11 / 07/02/2015. www.gper.com. Acesso em 07/02/2015.

GPER. www.gper.com.br

HENTZ, Paulo. Introdução. In: Estado de Santa Catarina **Proposta Curricular: Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1° e 2° graus e Educação de Adultos**. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, SC, 1991.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (coord.). **Mapa da produção Científica do ensino religioso: no período de 1995-2010**. Relatório de Pesquisa do GPER da PUC-PR. Curitiba, 2013. www.gper.com.br

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O Processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino Religioso e sua Relação Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002b

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. - Porto Alegre: ArtMed, 2000.

WILLAMS. R. **The long revolution**. Londres: Chatto and Windus, 1961.

YOUNG, Michel F. D. **O currículo do futuro: Da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

O ENSINO RELIGIOSO NO PARANÁ

Diná Raquel Daudt da Costa⁴⁰

Resumo

O Ensino Religioso no Paraná sempre esteve presente no currículo escolar de acordo com as legislações vigentes, assumindo em cada período, um modelo educacional que por muito tempo não apresentou em seu encaminhamento uma postura de respeito à diversidade religiosa. A ASSINTEC foi fundada por um grupo de pessoas preocupadas com o ensino religioso que acontecia nas escolas públicas do Estado do Paraná, o qual tinha um caráter catequético católico. No primeiro momento, era uma Instituição Interconfessional preocupada em preparar material de apoio e professores para atuarem nas escolas, com uma prática de Ensino Religioso de caráter ecumênico cristão. No decorrer do tempo e por força da nova Lei que rege a Disciplina do Ensino Religioso, a Associação passa a ter um novo olhar sobre sua prática e se adequa aos novos paradigmas. Passa então de uma entidade interconfessional à inter-religiosa. Seu papel atualmente é trazer as diferentes tradições religiosas para sua composição de associados e na parceria com as Secretarias de Educação auxiliando-as com material pedagógico e em cursos para os professores que atuam na Disciplina de Ensino Religioso.

Palavras-chave: Assintec, Interconfessional, Inter-religioso, Disciplina

Abstract

Religious Education in Paraná has always been present in the school curriculum, according to the legislation, assuming in each period, an educational model which, for a long time, has not respected religious diversity. ASSINTEC was founded by a group of people preoccupied with the religious teaching that was taking place in the public schools of Paraná, which had a Catholic catechizing character. At first, it was an interfaith institution concerned with preparing support material and training teachers to work in the schools, teaching religion with an ecumenical Christian character. As time went by and because of the new legislation that now rules the teaching of religion in schools, the Association starts to look at itself in a different way and adjusts to the new paradigms. It changes from interfaith to inter-religious. Nowadays, its role is to bring together the different religious traditions to the board of associates and to the partnership with the State Offices of Education, helping them with pedagogical material and courses for the teachers who work with Religious Education.

Keywords: Assintec, Interfaith, Inter-religious, School subject.

⁴⁰ Especialista em Metodologia para o Ensino Religioso PUC/PR; Formação em Arte Educação pela FEMP/PR; Equipe Técnica Pedagógica da ASSINTEC. Email: raqueldaudt@yahoo.com.br

A ASSINTEC se apresenta

Bafejada pelo movimento ecumênico florescente com o Concílio Vaticano II e gestada no sonho de jovens padres e pastores que se encontravam no Centro Ecumênico de Curitiba, nasceu em 1973 a ASSINTEC – Associação Interconfessional de Educação de Curitiba.

O Ensino Religioso no Paraná, antes fruto de acordos e troca de favores entre a Igreja e Estado, acontecia somente a partir de esforços isolados principalmente da Igreja Católica, por parte de voluntários, catequistas, que se dispunham a dar aulas nas escolas públicas, nem sempre de maneira sistemática e quase sempre de forma catequética. Se a legislação existia a esse respeito, não era considerada a ponto de fundamentar e organizar um trabalho a nível de Estado. Por tudo isso, podemos afirmar que o ano de 1973 foi um marco importante para o Ensino Religioso no Estado do Paraná. Com a criação da ASSINTEC e a celebração de um convênio de cooperação técnica com as Secretarias de Estado da Educação e do Município de Curitiba, começa um trabalho organizado, que se corporifica em legislação correspondente, com Resoluções Secretariais e Ordens de Serviço. A história da ASSINTEC, oficialmente fundada em junho de 1973 como Associação Interconfessional, foi marcada em seus anos iniciais por um forte apelo à busca da espiritualidade, entendendo que a solução dos problemas sociais não eram os únicos existentes e que a carência espiritual era algo que deveria ser abordado na educação. Tendo este foco, seus organizadores executam um projeto que visava levar as aulas de religião, a princípio radiofonizadas, para as crianças.

A partir da mobilização para a Constituinte de 1988, a ASSINTEC alavancou uma campanha a nível de Brasil, para incluir o Ensino Religioso na nova legislação. Entram como parceiros nesta luta os Estados de Santa Catarina, Pará e Mato Grosso do Sul. Foram colhidas mais de setenta mil assinaturas em todo o país, referendando a proposta de emenda popular, que foi a primeira a chegar à Assembleia Constituinte, sendo defendida no Plenário do Congresso Nacional pelo então presidente da ASSINTEC, pastor Elias Abraão.

Como consequência, o Ensino Religioso foi contemplado no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, a despeito dos esforços de grupos contrários, que se dizendo defensores da escola em sua laicidade, desejavam ver banido da lei o Ensino Religioso.

Entendíamos e entendemos ainda, que a escola pública é e deve ser laica sim, no sentido da separação entre igreja e Estado, o que não exclui o fato de que os indivíduos que a frequentam têm uma inegável dimensão religiosa que necessita ser trabalhada tanto quanto as outras dimensões do ser humano, que são contempladas na educação escolar. O fato de a escola atender e responsabilizar-se por esta tarefa, não tira seu caráter laico. Isso é possível desde

que não invada o espaço das igrejas, ensinando doutrinas particulares, específicas, dentro da confessionalidade, assumindo um papel que é próprio das comunidades religiosas e das famílias.

Paralelamente a este período, a ASSINTEC se mobiliza para garantir o Ensino Religioso Interconfessional na Constituição do Estado do Paraná. Esse, torna-se legal, no art.183, cap. II, Secção 1, o que já era legítimo, nos seguintes termos: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa e de natureza interconfessional, assegurada a consulta aos credos interessados sobre o conteúdo programático, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

Para chegar a isso, dois momentos ou duas estratégias foram fundamentais:

Consulta à base, ao povo, através de uma pesquisa, onde 223.143 mil famílias foram consultadas. Destas, 92% manifestaram-se a favor do Ensino Religioso nas escolas públicas.

Escuta-se também a voz da igreja, ou seja, promove em julho de 1988, em Curitiba, a Consulta Ecumênica sobre o Ensino Religioso no Paraná. Dela participam bispos, padres, pastores, representativos de 15 diferentes igrejas cristãs.

No processo de redemocratização do país nos anos 90, as tradições religiosas, mais uma vez, asseguraram em documento o direito à liberdade de culto e de expressão religiosa e se organizaram em prol do repúdio a toda forma de discriminação religiosa, exigindo também do Estado, o cumprimento da lei que proíbe toda forma de proselitismo no Ensino Religioso.

O caráter de interconfessionalidade é assim garantido e expresso na Carta Aberta dirigida à população paranaense, conclamando autoridades políticas, religiosas e educacionais para que se fizesse respeitar a pluralidade religiosa que caracteriza o nosso povo.

Assim, a base e a igreja demonstram que o espaço da escola pública é um espaço de pessoas da sociedade, portanto, pluralista. Esse pluralismo se expressa no abrigo de todos, sem acepção de pessoas, cor, raça ou opção religiosa. Na escola pública, portanto, se encontram não só alunos cristãos, mas também os de outras matrizes religiosas e até aqueles que não têm nenhuma religião.

A partir daí, a proposta do Ensino Religioso se abre, avança, a despeito das resistências; postula um trabalho mais abrangente, que se caracteriza como processo educativo do senso religioso do ser humano, que favorece à meditação, à reflexão, à relação com o Transcendente, sem tanger a esfera da confessionalidade.

Afinada com as concepções pedagógicas que norteiam as escolas do Paraná e o projeto político-pedagógico da Secretaria de Estado da Educação – SEED, a proposta passa a ser mais bem recebida nos meios educacionais.

O Ensino Religioso interconfessional, é integrado ao projeto educacional como um todo. Consta no Currículo Básico da Secretaria de Estado da Educação e de várias prefeituras como a de Curitiba. Com todas as exigências curriculares e o rigor metodológico que se impõe às demais disciplinas, o Ensino Religioso possui seu Currículo próprio, horário e espaço definido nas grades curriculares, com formação profissional específica.

Linhas de pensamento e ação

Há quarenta anos, o que se propunha era o ensino exclusivamente cristão, tendo por base a Bíblia e apoiando-se nas premissas que uniam os cristãos e não nas que os dividiam. Mais ainda, o Ensino Religioso nessa época foi marcado pelas aulas radiofonizadas, reflexo natural do tecnicismo que invadiu a sociedade e conseqüentemente o espaço educacional.

Sem abandonar o seu referencial cristão, no esforço permanente de reflexão e acompanhamento do pensamento não só teológico, mas também da discussão pedagógica, o Ensino Religioso despiu-se de alguns condicionantes, para assimilar a pedagogia de Paulo Freire, que expressava a perfeita ressonância e um exemplar casamento com a educação libertadora.

A Pedagogia Libertadora como uma pedagogia que tinha uma preocupação em libertar as pessoas de tudo que as oprimia, acabou por também exercer uma influência na definição dos conteúdos, estratégias, metodologia, etc., da Educação Religiosa do Paraná.

Mesmo nascendo em um período em que a Pedagogia Tecnicista era o ponto central da educação, a Educação Religiosa sempre teve o compromisso de despertar o ser humano crítico, participativo, fraterno e liberto de preconceitos, elementos esses mais presentes na Pedagogia Libertadora.

Pelas próprias características assumidas pela Educação Religiosa no Paraná, sempre houve uma preocupação em se questionar e se aperfeiçoar. Por isso a equipe pedagógica da ASSINTEC sempre esteve atenta ao que está ocorrendo no mundo, quanto a novas descobertas, novos enfoques filosóficos e pedagógicos.

Esta postura fez com que na década de 80, os educadores envolvidos com o Ensino Religioso, assim como os das demais áreas do conhecimento, comecem a repensar a educação.

É a época em que surge a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica.

A Educação Religiosa coloca-se como aliada às tendências pedagógicas modernas, que tem como ponto de partida a pessoa concreta, situada historicamente numa classe social e explicita também uma concepção de vida, de mundo e de pessoa dentro de uma visão de totalidade.

Não negando sua trajetória de pensamento e ação, mas assimilando e se integrando às novas tendências pedagógicas, em junho de 1992, é apresentado o Currículo para o Ensino Religioso. A proposta nele contida aspira estar aberta e sensível às rápidas e urgentes mudanças da atualidade em todas as áreas do conhecimento, na certeza de que nada além de Deus é definitivo e absoluto. Advém dessa disponibilidade a percepção de que surge um novo paradigma, apelando para uma nova visão de homem, sociedade, mundo, educação e também do fenômeno religioso, da qual era importante o professor se apropriar.

A entrada no terceiro milênio é também a entrada para além do simples antropocentrismo, delineando-se uma visão mais integrativa, sistêmica, ecológica. Esta visão aponta a sintonia existente entre as ciências modernas com a filosofia, da arte com a sabedoria dos místicos das grandes tradições religiosas. Ciência e fé não se opõem mas se compõem.

Os tempos atuais reclamam: o mito da inteireza, o senso da globalidade, o exercício da alteridade e a relação ética na diversidade.

Desta maneira, a proposta de educação religiosa não visa esta ou aquela religião. No cuidado e respeito à identidade religiosa de cada um, ela se atém ao fenômeno religioso, que em sua essência contém as estruturas básicas de todas as grandes tradições religiosas.

O Ensino Religioso, como área do conhecimento e parte integrante da Base Nacional Comum, conforme a Resolução nº 2 de 7 de abril de 1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, deve ser trabalhado sistematicamente, articulado às demais áreas, no horário normal das escolas. Tem objeto de estudo próprio, critérios e instrumentos de avaliação, metodologia, objetivos e conteúdos específicos.

Tendo em vista que a necessidade do transcendente é peculiar ao ser humano, uma educação que vise à formação integral do educando não pode deixar de contemplar o desenvolvimento da sua dimensão religiosa.

Por isso é preciso ter bem claro o que é Ensino Religioso, qual a sua finalidade, os princípios que o norteiam, qual sua linguagem e conteúdo, já que este acontece dentro da escola pública, estatal, com uma população que se caracteriza por sua pluralidade religiosa.

A educação religiosa como postura pedagógica e o Ensino Religioso como disciplina curricular de formação da consciência ético/religiosa, tem um conteúdo a ser trabalhado. Esse conteúdo religioso para uma assimilação e compreensão eficaz dos estudantes, tem que ser

traduzido e decodificado numa linguagem pedagógica. Isso porque a escola pública é um espaço aconfessional, espaço da educação, que não pode usar uma linguagem eclesial, específica, teológica.

O objeto de estudo do Ensino Religioso é o fenômeno religioso que compreende o conjunto das diferentes manifestações do sagrado no âmbito individual e coletivo. Esse fenômeno acontece no universo de uma cultura, é influenciado por ela e, conseqüentemente, também a influencia.

As tradições religiosas e místicas são fatos culturais e sociais que oferecem um vasto campo de investigação, permitindo ampliar a visão de mundo, compreender as manifestações do sagrado, enquanto transcendente/imanente ⁴¹ valorizar o conhecimento religioso como patrimônio da humanidade, construído ao longo da história de maneira bastante peculiar, em diferentes contextos geográficos e culturais.

A construção e a socialização do conhecimento religioso na escola devem promover uma abertura ao diálogo inter-religioso, na perspectiva dos valores comuns a todas as tradições, tendo por base a alteridade e o direito à liberdade de consciência e opção religiosa. O Ensino Religioso deve ser entendido como um processo interativo entre professores e estudantes, na busca da realização destes como seres humanos, reconhecidos e respeitados como cidadãos inseridos numa realidade plural, marcada pelas diferenças.

A avaliação faz parte do processo metodológico, portanto é um elemento integrador, no qual interagem estudante e professor.

A metodologia do Ensino Religioso deve contemplar a análise de diferentes relações entre fenômenos, num “fazer pedagógico” dinâmico, permitindo a interação e o diálogo no processo de construção e socialização do conhecimento, de maneira que professor e estudante juntos possam (re)significar o conhecimento.

Portanto, a construção e socialização do conhecimento religioso são subsidiadas por meio dos esclarecimentos do professor, do compartilhar de experiências entre os alunos, da pesquisa em diversas fontes, leitura e interpretação de textos, análise de fotos, ilustrações e objetos simbólicos, confecção de cartazes, maquetes, álbuns, acesso a filmes, entre outros. Dessa forma, por meio do método fenomenológico, o Ensino Religioso permite a releitura do fenômeno religioso, favorecendo ao aluno uma análise e compreensão das manifestações do sagrado a partir de sua realidade sociocultural.

⁴¹ Segundo ELIADE (1995), o sagrado implica em manifestações de uma ordem diferente da ordem material, segue uma lógica que não pertence a este mundo. O autor diferencia o sagrado do profano, palavras de significados opostos. Transcendente, nesta relação, segundo o DICCIONÁRIO del Cristianismo (1974), significa aquilo que está além; imanente, em oposição a transcendente, significa dentro, aquilo que é interior ao ser.

Propiciar o conhecimento sobre o fenômeno religioso, analisando e compreendendo as diferentes manifestações do sagrado, a partir da realidade sociocultural do educando e contribuir com a construção da cidadania, promovendo o diálogo inter-religioso, o respeito às diferenças, a superação de preconceitos e o estabelecimento de relações democráticas e humanizadoras são os objetivos gerais do Ensino Religioso.

O fenômeno religioso, como objeto de estudo do Ensino Religioso, deve ser o referencial para a seleção e a organização dos conteúdos, que são trabalhados de forma contextualizada e inter-relacionada, na busca da superação da fragmentação dos conhecimentos e saberes.

O sagrado constitui o foco do fenômeno religioso, portanto o estudo desse fenômeno tem a intenção de propiciar ao estudante a compreensão das diferentes manifestações do sagrado, ressaltando o respeito às opções das pessoas na busca da espiritualidade e no exercício do diálogo inter-religioso. Segundo OTTO, “sagrado é uma categoria que abrange algo inefável. Possibilita uma avaliação daquilo que é exclusivamente religioso, e que, ao seu tempo, escapa ao domínio racional” (apud BIRCK, 1993, p. 24).

Formação dos professores

Esse tem sido o programa de investimento maciço da ASSINTEC desde sua fundação até os dias atuais. A preocupação básica com a formação e capacitação dos professores para o trabalho nessa área do conhecimento é fundamental; isso tem se revelado não apenas pelo reflexo sobre os alunos como pela repercussão na vida pessoal do professor. As modalidades básicas de cursos, em anos passados expressavam-se nos seguintes programas:

Programa de formação e acompanhamento de 1ª a 4ª séries

De 1ª a 4ª séries é o próprio professor regente que assumia a tarefa de desenvolver o Ensino Religioso, de forma globalizante, dentro de um todo dinâmico constituído pelo conjunto das disciplinas que compõem as primeiras séries do 1º grau. Havia um programa sistemático, permanente, gradual de cursos, assessoramentos e acompanhamento, articulados com os projetos de capacitação da SEED e das Secretarias Municipais de Educação. Desenvolvia-se em todo o Paraná através do SER – Serviço de Educação Religiosa, existente em cada Núcleo Regional de Educação. Esses cursos eram direcionados para professores, diretores e pedagogos e eram assim nomeados:

1. Cursos de Implantação e/ou Implementação: esclarecimentos e iniciação dentro da proposta do Currículo Básico. Visão geral e sintética dos conteúdos.

2. Cursos de Atualização: aprofundam e ampliam os conteúdos e práticas curriculares.
3. Curso de Fundamentos para o SER – feito uma vez ao ano, com duração de 40 horas. Ele se propunha a esclarecer os novos integrantes; trazer para estudo e reflexão a síntese dos conteúdos trabalhados no Curso de Especialização para o Ensino Religioso, atualizados e adaptados à sua realidade, respeitando as diferenças regionais, estabelecendo a unidade de trabalho na diversidade de experiências.

Curso de Aperfeiçoamento em Pedagogia Religiosa

Com duração de 120 horas, esse curso tinha a finalidade de:

- Adaptar toda uma formação teológica restrita à própria religião a uma abordagem inter-religiosa e pedagógica;
- Traduzir em linguagem pedagógica plural, seu saber teológico singular;
- Descaracterizar a postura e o discurso eclesial para uma postura e discurso educacional, próprio da escola pública;
- Abrir horizontes para além dos limites da própria religião, sem perder sua identidade com ela, assumindo o espírito de tolerância, respeito e possibilidade de convivência fraterna com o diferente, discernimento ético e crítico;
- Desfazer tabus e preconceitos, percebendo que o diferente não é contrário e muito menos o inimigo, mas pode ser o complementar.
- Tanto os alunos da Especialização como os do Aperfeiçoamento eram reciclados sempre que possível e quando a necessidade assim o exigia.

Curso de Especialização para o Ensino Religioso

Enquanto que para o profissional das disciplinas de 5ª a 8ª séries bastava e ainda basta a formação acadêmica, aprovação em testes ou concurso público, o professor de Ensino Religioso precisava fazer o curso de pós-graduação (lato sensu) chamado de Especialização em Pedagogia para o Ensino Religioso. Graças a um tríptico convênio ASSINTEC-SEED-PUC/PR, esse curso foi levado a efeito com todo o amparo legal e apoio financeiro, com bolsa integral oferecida pelo Estado.

Com um corpo docente de alta qualificação, que além da competência profissional aliava uma vivência espiritual, eram abordadas as seguintes disciplinas: Ciência e Fé, Psicopedagogia Religiosa, Filosofia da Religião, Ética, As grandes Linhas Teológicas das Religiões, Didática

- Uma abordagem Interdisciplinar, Sociologia da Religião e Metodologia do Trabalho Científico.

Os conteúdos desafiadores suscitaram entusiasmos e as poucas vagas ofertadas eram muito disputadas, exigindo da ASSINTEC uma séria seleção dos candidatos.

Produção de Trabalho Acadêmico

Do ano de 1987 a 1997, em dez anos de curso, mais de 1200 professores se formaram e atuaram nas classes de 5º ao 8º séries. Monografias, pesquisas, ensaios, resenhas de livro, entre outros trabalhos, todos feitos com rigor acadêmico, foram apresentados e defendidos nos Seminários de final de curso, diante de banca examinadora para obtenção do título de especialista. Infelizmente este programa é finalizado em 1997 com sua última turma formada.

Organização dos conteúdos

Nada está acabado e dadas as exigências e mudanças, a produção de material é contínua. Parte dela é feita nas bases, pelos próprios professores, que com metodologia própria, desenvolvem aulas, a partir da realidade onde estão inseridos a partir dos eixos temáticos do Currículo.

Normas e critérios de credenciamento na SEED

A forma organizada, sistematizada e articulada com que esta disciplina vem sendo desenvolvida pela ASSINTEC, tem sido reconhecida e aprovada tanto por autoridades religiosas como pelos órgãos oficiais.

Para a execução de seus projetos, contou durante muito tempo com apoio financeiro de igrejas e entidades ecumênicas internacionais. O Paraná é talvez um dos poucos Estados do Brasil, que graças à estrutura e organização mantém uma atividade permanente, gradual e atualizada. Muitas vezes ameaçada pelas mudanças de governo, corrente pedagógica ou grupo religioso, a ASSINTEC mantém até hoje sua independência de pensamento e ação. Desenvolvendo um significativo trabalho de formação e conscientização entre os professores, conseguiu com o passar do tempo, um amplo espaço de penetração na esfera oficial. Sua trajetória histórica lhe conferiu um justo reconhecimento.

Os SER dos NREs (Serviços de E.R. dos Núcleos Regionais de Educação) são integrantes das equipes de ensino, criados pela SEED e assessorados pela ASSINTEC. Esse grupo recebe informação, formação e instrumentalização para poder desenvolver seu trabalho, que assume assim uma característica de descentralização, sem perder a unidade e a linha comum.

Equipes Interconfessionais

Para assegurar o espírito ecumênico, respaldar o trabalho do SER e garantir às autoridades religiosas locais o respeito mútuo, a justa tolerância, a relação ética e o discernimento crítico, o SER procura organizar e dispor de uma equipe Interconfessional. Ela é informada, esclarecida através de documentos, contatos pessoais, sobre os conteúdos da proposta curricular. É convidada também para participar de cursos, e eventos ligados à disciplina que acontecem no espaço escolar.

Em meados de 1996 eram lançadas as sementes de um Ensino Religioso Macro Ecumênico. Abordava-se a etimologia da palavra ecumenismo e a importância da abertura para o novo. Ao tratar da espiritualidade destacava-se esta como parte do ser humano, mesmo que a pessoa não professasse nenhuma religião específica. Assim, apontava-se nos cursos ministrados pelos professores da ASSINTEC, que ser ecumênico é ser aberto ao diferente.

A partir de 1997 a Associação trabalha diretamente na revisão de seu objeto de estudo, metodologia e conteúdos, motivada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela nova Lei de Diretrizes e Bases.

Somente em 2002, o Conselho Estadual de Educação do Paraná aprovou a Deliberação 03/02 que regulamenta o Ensino Religioso nas Escolas Públicas do Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Em 2005 a ASSINTEC tem a aprovação de seu novo estatuto a fim de se enquadrar nas novas perspectivas apontadas para o Ensino Religioso. A sigla ASSINTEC passa então formalmente a significar: Associação Inter-religiosa de Educação. Seus novos papéis começam a ser definidos, bem como novas tradições religiosas, movimentos espiritualistas, místicos e filosóficos são convidados a fazer parte desta Associação.

Formação do professor nos dias de hoje

Na tentativa de contribuir efetivamente para que o Ensino Religioso seja de fato uma disciplina ou área do conhecimento valorizada no contexto escolar e da cultura, a ASSINTEC busca promover diálogo permanente com diversas tradições religiosas e místico-filosóficas, além de manter parcerias com as Secretarias de Educação Estadual e Municipais.

A equipe pedagógica continua desenvolvendo ações conjuntas com a Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, além de assessorias às prefeituras da região metropolitana e do interior.

Pontuamos inicialmente os eventos periódicos promovidos pela Instituição e que reúnem os professores de Ensino Religioso da rede pública de educação e os gestores da disciplina, assim como representantes das tradições religiosas e pesquisadores da área e também eventos em que a ASSINTEC é parceira na organização. São eles: Arte e Espiritualidade, Diálogo Inter-religioso, Jornada de Ensino Religioso, Compartilhando Experiências (SME), Simpósio de Ensino Religioso (SEED) e as Visitas Técnicas aos Locais Sagrados.

Arte e Espiritualidade, onde se faz a reflexão sobre as diferentes culturas religiosas a partir de sua produção artística, nas modalidades de pintura, música, escultura, arquitetura, teatro, dança e poesia.

- Diálogo Inter-Religioso, com a participação de líderes de diferentes instituições religiosas, dialogando sobre um tema pré-definido.

- Jornada de Ensino Religioso: em parceria com a SEED e SME/Curitiba, são convidados professores de E.R. de todos os núcleos do Paraná para dois dias de encontro de estudos e trocas de experiências sobre a disciplina. Evento este que a cada ano vem crescendo e trazendo contribuições relevantes para os professores da área.

- Compartilhando experiências no Ensino Religioso, que ocorre ao final de cada ano e tem o objetivo de socializar as boas práticas realizadas na área. Professores que construíram práticas inovadoras em suas salas de aula têm a oportunidade de apresentá-las aos colegas. A princípio somente para os professores da rede municipal de Curitiba, mas que a partir de 2014 se estende também aos professores do Estado e a pesquisadores da disciplina.

- O Encontro com professores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, onde são apresentadas palestras com temas específicos e entrega de material de apoio, com textos teóricos, concepções de diversas instituições religiosas abordando o tema do encontro e sugestões de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes.

- A Visita Técnica em Lugares Sagrados utiliza-se da metodologia da aula de campo. Conhecer diversas tradições religiosas por meio da visita propicia uma melhor fundamentação, como também, contribui para superar formas de preconceito, pois a metodologia de visitação contribui para uma melhor dimensão e fundamentação dos conteúdos a serem tratados em sala de aula, definidos nas Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso.

No Estado do Paraná são ofertados, anualmente, cursos de introdução e aprofundamento de conteúdos para a área de Ensino Religioso. Um exemplo é o curso de Introdução ao Ensino Religioso ofertado para atender a demanda de professores e pedagogos iniciantes na RME de

Curitiba e/ou na função de Ensino Religioso tanto na modalidade presencial como à distância (Via Moodle) com o objetivo de proporcionar a esses profissionais o conhecimento dos aspectos históricos, os pressupostos pedagógicos, epistemológicos e legais que constituem a área de Ensino Religioso, bem como instrumentalizá-los com uma metodologia adequada na abordagem dos conteúdos.

O curso Ensino Religioso: Aprofundando Conteúdos é destinado a todos os professores e pedagogos e tem o objetivo de aprofundar conhecimentos relativos aos conteúdos dispostos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.

É importante ressaltar que atualmente a ASSINTEC é uma entidade civil, livre, equitativa, democrática e aberta a todas as manifestações culturais, religiosas, espirituais e místicas. Está organizada em uma diretoria composta de membros de diversas tradições religiosas e também, de uma equipe pedagógica constituída por professores com formação na área do Ensino Religioso. Sua finalidade continua sendo a de colaborar com as Secretarias Estadual e Municipal de Educação na efetivação do Ensino Religioso Escolar de acordo com a legislação vigente, bem como, promover o diálogo inter-religioso e a mobilização das diversas tradições religiosas, místicas e filosóficas na disponibilização de informações sobre o fenômeno religioso, contribuindo, assim, para a organização dos conteúdos desta Área do Conhecimento.

Deste modo percebe-se que o Ensino Religioso Paranaense, no que se refere às contribuições da ASSINTEC, vivenciou três grandes fases: a primeira pautada em um ensino cristão, interconfessional; a segunda pautada em um trabalho sobre valores humanos com a intenção de abraçar a todas as formas de crenças e posicionamentos religiosos e por fim, a pautada no fenômeno religioso como objeto de estudo, alicerçado em uma metodologia fenomenológica, desenvolvendo seus conteúdos através do conhecimento religioso oriundo das diferentes matrizes: indígena, africana, ocidental e oriental, evitando-se o proselitismo em todas suas nuances.

REFERÊNCIAS

- BIRCK, Bruno Odélio. O Sagrado em Rudolf Otto. Porto Alegre: Edipucrs, Coleção Filosofia 7, 1993.
- BOWKER, J. Para entender as religiões. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. O livro de ouro das religiões. A fé no ocidente e no oriente, da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- BOFF, L. Ecologia, mundialização espiritualidade. São Paulo: Ática, 1993.
- BRASIL. Lei N.º 9.475, de 22 de Julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da LDBEN n.º 9.394/96.
- _____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Resolução N.º 2 de 7 de abril.
- CAMPBELL, Joseph. O poder do mito. S.P. Ed. Palas Athena.1990.
- CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação. S.P. Ed. Cultrix – 7ª ed.1988.
- CARON, Lurdes. O ensino religioso na nova LDB. Equipe do GREER – 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DICCIONÁRIO DEL CRISTIANISMO. Barcelona: Editorial Herder, 1974.
- DICIONÁRIO DE FILOSOFIA. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.
- ELIADE, Mircea. O sagrado e o profano. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. O conhecimento sagrado de todas as eras. São Paulo: Mercuryo, 2004.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. R.J., ed. Paz e Terra – 9ª ed.1985.
- _____. Pedagogia do oprimido. R.J. Ed. Paz e Terra. 17ª ed. 1980.
- FONAPER - (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso). Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. 2ª Edição, São Paulo: Ave Maria, 1997.
- _____. Caderno temático n.º1 – Ensino Religioso. Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola, 2000.
- GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. São Paulo, Ática, 2003.
- _____. Concepção dialética de educação. S.P. Ed. Cortez. 6ª ed.1988.
- GUERRIERO, Silas. (Org.) O estudo das religiões. Desafios contemporâneos. São Paulo: Paulinas, 2003.
- HELLERN, V.; NOTEKER, H.; GAARDER, J. **O livro das religiões**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LIBÂNEO, J.B.sj. **Formação da consciência crítica**. Petrópolis, Ed. Vozes, 2ª ed. (C.R.B.), 1982.
- OTTO, Rudolf. **O Sagrado**. Lisboa: Edições 70, 1992.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. S.P. ed. Cortez, 1991.

_____. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. S.P. Ed. Cortez, 1989.

TEIXEIRA, Faustino. **O diálogo inter-religioso como afirmação da vida**. São Paulo: Paulinas, 1997.

SANDNER, Donald. **Os navajos e o processo simbólico da cura**. São Paulo: Summus, 1990.

SANCHES, Wagner Lopes. **Pluralismo Religioso** – As religiões no mundo atual – Temas do Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2005.

ENSINO RELIGIOSO E LITERATURA: UMA POESIA DO FAZER ESCOLAR⁴²

Maria Augusta de Sousa Torres⁴³

Resumo

Este trabalho tem como objetivo evidenciar a importância do diálogo do Ensino Religioso com a Literatura a fim de proporcionar um estudo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento. A partir do poema *Morte e vida Severina* do poeta brasileiro João Cabral de Melo Neto, abre-se a reflexão sobre a paisagem nordestina e a vida do povo que sofre as intempéries da seca. O personagem desta obra, Severino, segue o rio Capibaribe como quem caminha em busca de vida mais digna do que a morte. Procuramos, através de uma revisão de literatura e do acompanhamento da prática de professores do Ensino Fundamental da rede pública do estado do Rio Grande do Norte, recrutar elementos de identidade como pertencimento, solidariedade, vivência ética e religiosidade como dimensões transcendentais do sujeito responsável. O estudo desenvolve-se através do Projeto de Extensão Ensino Religioso e Literatura, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob o olhar pluralista das Ciências da Religião.

Palavras chave: Ensino Religioso, literatura, identidade, religiosidade.

RELIGIOUS EDUCATION AND LITERATURE: A SCHOOL DO THE POETRY

Abstract

This paper aims to highlight the importance of Religious Education dialogue with the literature to provide an interdisciplinary study with other areas of knowledge. From the poem *Morte e Vida Severina* the Brazilian poet João Cabral de Melo Neto, opens the debate on the northeastern landscape and the life of people suffering the weather drought. The character of this work, Severino, follows the river Capibaribe those who draw in more dignified pursuit of life than death. Seek, through a literature review and monitoring of the practice of elementary school teachers from public schools of Rio Grande do Norte state, recruit identity elements as belonging, solidarity, ethical and religious experience as transcendent dimensions of the subject responsible. The study is developed through the design of Religious Education Extension and Literature, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) under the pluralistic look of Religious Science.

Keywords: Religious Education. Literature. Identity. Religion.

⁴² Este trabalho é fruto da Dissertação em Ciências da Religião apresentada na UNICAP.

⁴³ Docente do Departamento de Ciências da Religião da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Presidente da Comissão do Ensino Religioso da SEED-RN, membro fundador do FONAPER e pesquisadora das áreas de Religião e Literatura. E-mail: gugutasousa@hotmail.com

Introdução

Este trabalho apresenta um diálogo do Ensino Religioso e Literatura, como exercício da interdisciplinaridade, através do poema Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto, Auto de Natal Pernambucano, de tradição pastoril, seu poema mais lido, mais longo e o mais estudado, como proposta de análise para a aproximação do sagrado que aparece no texto e as experiências religiosas do educando.

Nosso objetivo é mostrar a inestimável contribuição que a literatura oferece para realizar essa experiência de diálogo com outras áreas de conhecimento e outros saberes do universo escolar; também a finalidade é possibilitar abordagens que viabilizem a ampliação dessa área de conhecimento, dentro de outras investidas, para apresentar a dimensão religiosa sem o pressuposto da opção de fé.

Nessa confluência entre Literatura e Ensino Religioso localizam-se alguns temas abordados pelos dois campos, tais como: Religiosidade, como a manifestação da crença do povo; a Solidariedade como exercício de partilha; e, a Identidade como ideia de pertencimento a um grupo e noções de esperança, como força utópica, que elabora a síntese entre imanência e transcendência, presentes no texto escolhido para ser analisado.

O poema conta o roteiro de Severino, um homem do Sertão que vai a demanda do litoral e, nesse caminhar, depara-se constantemente com a morte, presença anônima e coletiva, com a fome e com a falta de tudo.

Lembramos que o texto poético é uma obra de arte inacabada, pois oferece inúmeras possibilidades de novas interpretações, fazendo emergir aspectos sempre novos, razão de ser deste trabalho, buscar no poema mais conhecido de João Cabral, a dimensão religiosa que ele nos oferece, através das manifestações religiosas contidas no texto, pois “a Literatura apresenta-se como uma substituição estética de um princípio transcendente que encontra expressão própria dentro da religião” (MAGALHÃES, 2000. p 151).

Há na poesia de João Cabral, uma desordem fecunda que suscita a possibilidade de ordenamento da vida do sujeito, como também oferece diferentes interpretações, inclusive à interpretação da transcendência como função orientadora do sentido da vida individual, comunitária e social.

A produção poética, deste autor, constitui-se de imagens e ritos próprios que se interligam para dar clareza a sua mensagem, mostrar a miséria e criar um novo ethos cultural nordestino, próprio, autêntico e avesso a qualquer forma de exploração humana. Em Morte e

Vida Severina, “o real se apresenta mais enquanto evento do que enquanto sistema” (SECCHIN, 1999, p. 117), como se, pela palavra, fosse possível conquistar a intuição da vida em si mesma como resistência e recuperação da própria existência. João Cabral afasta-se das formas eruditas da escrita e se aproxima das raízes populares da literatura de cordel, para narrar uma história clara e racional da vida, dos fatos e valores que caracterizam o homem do sertão e sua cultura.

A literatura e ensino religioso: à luz das ciências da religião

A emergência do estudo das Ciências da Religião como nova área acadêmica possibilita um olhar mais descentralizado da Religião, o que propicia a dialética do Ensino Religioso e a Literatura, na perspectiva da compreensão do fenômeno religioso, objeto de estudo dessa área de conhecimento. Isso se dá porque toda produção literária está inserida dentro de um contexto histórico cultural marcado pela religião.

Este estudo pretende refletir sobre a importância do diálogo do Ensino Religioso e arte literária, no poema *Morte e Vida Severina*⁴⁴, estabelecendo uma reflexão crítica à luz das Ciências da Religião, distinguindo os dois lados da natureza humana: um marcado pela emoção, sensibilidade e espontaneidade; o outro marcado pelo estado da razão que luta pela ordenação lógica como forma de compreensão da vida e do mundo.

As Ciências da Religião, como uma área que se caracteriza pela sua pluralidade interna, tem a capacidade e a riqueza material relevante para ajudar o intercâmbio entre a Literatura e as manifestações religiosas do texto literário, a fim de contribuir com uma educação que possibilite a religação do homem com sua dimensão transcendente, pois, conforme Teixeira as Ciências da Religião:

É uma disciplina que busca focar a especificidade da religião e dos fenômenos religiosos, sem cair em reducionismos ou dogmatismos, mas sem, no final das contas, ceder também à terceira tentação, tão própria da abordagem fenomenológica: o descritivismo (TEIXEIRA, 2001, p.176).

O poema *Morte e Vida Severina* é um símbolo, que possui uma carga de significados religiosos, sem se afastar da dinâmica da produção literária do autor. Este oferece-nos

⁴⁴ Durante todo este trabalho, utilizar-se-á o poema “Morte e Vida Severina – Auto de Natal Pernambucano” retirado da obra: NETO, João Cabral de Melo. *Morte e Vida Severina e outros poemas para vozes / 1 ed especial*. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

possibilidades infinitas de estudo do Fenômeno Religioso⁴⁵, aos quais ultrapassam a confessionalidade de uma religião com seus dogmas e teologias.

Essa dinâmica promulga as formas de religiosidade que aparecem no texto *Morte e Vida Severina*, aponta para os possíveis caminhos do fazer Ciência da Religião nos Eixos Temáticos do Ensino Religioso⁴⁶. Desse modo, é possível estabelecer um diálogo entre Ciências da Religião e Literatura, objetivando apresentar alternativas de parâmetros que ajudem a dinâmica do Ensino Religioso em sua prática pedagógica.

[...] a religião deve ser entendida dentro da relação com o imaginário humano, com os desejos mais profundos, não como alienações, mas como forma de estabelecer dignidade da vida humana, defender o amor e procurar por novas maneiras de poder (MAGALHÃES, 2000, p. 145).

A linguagem literária atualiza, concretiza e interpreta as formas próprias das verdades do discurso religioso, tornando sua compreensão mais acessível ao ser humano. A Literatura pode ser porta voz dessa religiosidade no diálogo com as Ciências da Religião, pois apresenta estruturas estéticas que favorecem a busca de transcendência nas religiões.

Para Tenório (1996), percorrer um texto é extrair a sua carga de emoção e seu conteúdo religioso e social, ou quaisquer outros valores nele contido, para desvendar a linguagem metafórica, é exatamente o que acontece no texto *Morte e Vida Severina*, a Literatura apresenta a possibilidade metodológica de se ter instrumentos adequados, que podem encontrar o religioso dentro do texto literário, mesmo quando não estiver muito aparente.

Compreende-se que a Literatura e o Ensino Religioso tratam da educação de um sujeito ético e responsável, capaz de assumir sua condição de cidadão planetário, que cuida das necessidades locais, da sua comunidade e de sua cultura, sem esquecer o destino cosmopolita de todo ser humano. O que a obra *Morte e Vida Severina* nos mostra é uma dinâmica intrínseca da condição humana, um anseio de esperança de vida mais forte do que a morte, na perspectiva da superação física da seca e a dos seus interditos, através de uma ação criadora, mediante os limites impostos pela cultura de morte.

Ao tratar da figura de Severino, o autor supera a ideia de singularidade do nordestino, para colocar o personagem na condição de viajante da vida e do tempo em busca de identidade,

⁴⁵ O Fenômeno Religioso pode ser explicado pela existência de um núcleo em que se realizam experiências, vivências, acontecimentos em busca de um sentido de significado último, que atingem a vida em sua globalidade, em sua radicalidade e em sua intensidade (PCNER, 1998, p. 26).

⁴⁶ Eixos temáticos do Ensino Religioso: estrutura comum de onde são retirados os critérios para a organização de seleção de conteúdo, objetivos e metodologia do Ensino Religioso (PCNER, 1998, p. 33-38).

reafirmando a necessidade de uma religiosidade como um guia, que investiga a si mesmo e anuncia a solidariedade como experiência de resgate da dignidade.

- Minha pobreza tal é
que não trago presente melhor:
trago papel de jornal
para lhe servir de cobertor:
cobrindo-se assim de letras
vai um dia ser doutor.

Nestes versos, a solidariedade é apresentada como uma exigência ética que ultrapassa a divisão material, para possibilitar romper com as condições impostas e ir além, *ser doutor*; é ter autonomia e anseio de aprender a totalidade da vida e do mundo.

Para Tenório (1996), na poesia de João Cabral há uma explosão de religiosidade, de espiritualidade, não por professar Deus, mas por vislumbrar o sentido último da existência, “morremos de morte igual, mesma morte Severina”. Assim, ele quer apresentar a finitude humana e a busca do seu sentido último, revelando a dimensão da religião que permite chamar Deus, transcendente, absoluto e outros, para religar todas as coisas a sua fonte criadora.

Em sua caminhada, logo no início, Severino depara-se com a morte, ao dialogar com dois homens que carregam um defunto numa rede, sendo essa leitura do poema, também de reporte das Ciências da Religião. A morte recorda nossa origem e o nosso destino como uma “teologia cósmica e universal” (TENÓRIO, 1996, p. 41), para mostrar a nossa dimensão de ser finito, e, sobretudo, evidenciar que precisamos de outras vozes para perscrutar a transcendência ou a ideia de infinito no finito do texto.

- A quem estais carregando,
irmãos das almas,
embrulhado nessa rede?
dizei que eu saiba.
- A um defunto de nada,
irmão das almas,
que há muitas horas viaja
à sua morada.
- E sabeis quem era ele,
irmãos das almas,
sabeis como ele se chama
ou se chamava?
- Severino Lavrador,
irmão das almas,
Severino Lavrador,
mas já não lava.

Esse trecho revela que a disputa pela terra é uma constante na vida dos Severinos, como também a presença da morte e da impunidade por parte dos grandes latifundiários, pois o Severino Lavrador morreu de morte *matada*. A banalização da morte é tanta que cria uma cultura de convivência da própria miséria.

- Tinha somente dez quadras,
irmão das almas,
todas nos ombros da serra,
nenhuma várzea.

Tudo que ele tinha era uma pequena terra, mas como lhe é negado todo direito, inclusive o direito à vida, ele foi eliminado com a “ave bala”.

Severino prossegue sua viagem, mas tem medo de extraviar-se, pois o rio Capibaribe que era o seu guia secara, no verão. Essa etapa da viagem calará o discurso de Severino. Porém, o som de uma cantoria, anima o retirante, mas ao chegar ao local, ele depara-se novamente com a morte e com as incelências⁴⁷.

- Finado Severino,
quando passares em Jordão
e os demônios te atalharem
perguntando o que é que levas...
- Dize que levas cera,
capuz e cordão
mais a Virgem da Conceição.

Cansado de sua viagem e de só encontrar morte no seu caminho, Severino pensa em interromper sua caminhada e procurar trabalho; é quando acontece o confronto entre o protagonista e uma mulher, conhecida como rezadeira. É um dos momentos mais fundamentais no embate dos dois termos que definem a condição *Severina: morte e vida* (SECCHIN, 1999. p. 111). A morte aqui atinge o grau maior de concretude, na medida em que o imperativo se dar como força contínua que anula a distinção *morte/vida*.

Severino trava um diálogo com a rezadeira para descobrir como ela se sustenta naquela região tão inóspita. Ela, que é titular da região, assim responde:

- Como aqui a morte é tanta,
só é possível trabalhar
nessas profissões que fazem
da morte ofício ou bazar.

⁴⁷ Incelência: ritual fúnebre que também é chamado, no interior do Nordeste, como encomendações da alma. São pequenos cânticos entoados ao redor do morto com o objetivo de ajudá-lo na travessia para a outra vida.

A mulher, por sua vez, enumera quais as profissões oferecidas no lugar, todas ligadas à morte. Logo ele percebe, através do diálogo, que ali não há oportunidade de trabalho; o trabalho que ele sabe fazer, ali não existe. A fala de Severino expõe tudo o seu ofício: Lavrar a terra, tratar de roças, tratar de gado, e outros, por fim, nada interessa a rezadeira, o econômico do lugar não admite tais profissões, todo trabalho da região está ligado à morte.

Farmacêuticos, coveiros,
doutor de anel no dedo anular,
remando contra a corrente
da gente que baixa ao mar,
retirantes às avessas,
sobem do mar para cá.
Só os roçados da morte
compensam aqui cultivar,
e cultivá-los é fácil:
simples questão de plantar:
não se precisa de limpa,
de adubar nem de regar;
as estiagens e as pragas
fazem-nos mais prosperar;
e dão lucro imediato;
nem é preciso esperar
pela colheita: recebe-se
na hora mesma de semear.

Cultivar os roçados da morte é a única maneira de sobreviver na região, pois como afirma Secchin (1999, p. 110) “a primeira parte do diálogo, em que a função interrogativa é usada pela rezadeira, elimina implacavelmente qualquer outra hipótese: trabalhos nos engenhos, trabalho agrícola ou pastoril”. Aqui, a morte perde seu sentido de religação com a plenitude da vida e se esvazia de seu sentido último, pois o que importa é sobreviver e vencer a condição Severina.

O retirante chega à Zona da Mata⁴⁸, onde pensa em interromper sua viagem, e se encanta com o verde, com a paisagem branda, macia o que lhe enche de esperança, e conclui:

[...] agora afinal cheguei
nessa terra que diziam,
como ela é uma terra doce
para os pés e para a vista [...]
Quem sabe se nesta terra
não plantarei minha sina?
Não tenho medo de terra
(cavai pedra toda vida),
e para quem lutou a braço
contra a piçarra caatinga

⁴⁸ Zona da Mata: micro região do Estado de Pernambuco, onde se cultivava a cana para a moenda dos engenhos. Na época, possuía um quadro econômico e socioambiental de grande pobreza e falta de oportunidades, tal qual a zona seca do sertão semiárido.

será fácil amansar,
esta aqui tão feminina.

Severino deslumbra-se com a leveza da Zona da Mata. Ele acha a terra até muito feminina, exatamente uma alusão à leveza da vida mais forte do que a morte. Aqui está presente a dimensão da religiosidade, contendo a perspectiva de sementes de fecundidade e de infinito.

Nos versos abaixo está descrito a divisão da terra, que todos desejariam que acontecesse em vida. Aqui é denunciado com mais veemência o que vinha sendo denunciado desde o início do texto: a desigualdade social, o extremo das injustiças sociais.

- Essa cova em que estás,
com palmos medida,
é a conta menor
que tiraste em vida.
- É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe
deste latifúndio.
- Não é a cova grande,
é cova medida,
é a terra que querias
ver dividida.
- É uma cova grande
para teu pouco defunto,
mas estarás mais ancho
que estavas no mundo.
- É uma cova grande
para teu defunto parco,
porém mais que no mundo
te sentirás largo.
- É uma cova grande
para tua carne pouca,
mas a terra dada
não se abre a boca.

Todas essas imagens identificam que o morto tinha o desejo de cultivar a terra onde ele pensava trabalhar e ganhar o seu sustento, pois o desejo de conseguir um trabalho faz Severino prosseguir diante das limitações impostas na sua caminhada; ele apressa os passos para terminar sua ladainha, a reza do rosário, e chegar à cidade do Recife, onde reze a derradeira Ave Maria do rosário, como também a derradeira invocação da ladainha⁴⁹.

Na chegada à Recife, Severino descobre que a morte o persegue em toda andança e imerge num espaço de saturação, concluindo que sua caminhada foi inútil, pois a maior discrepância entre os mortos da capital e do interior reside na diferenciação social que separa os homens da vida, contrariando a morte anônima do sertão por onde ele passou.

⁴⁹ Ladainha e rosário são metáforas com enorme carga de significado religioso.

As avenidas do centro,
onde se enterram os ricos,
são como o porto do mar;
não é muito ali o serviço:
no máximo um transatlântico
chega ali a cada dia,
com muita pompa, protocolo,
e ainda mais cenografia.
Mas este setor de cá
é como a estação dos trens:
diversas vezes por dia
chega o comboio de alguém.

Ao escutar este diálogo dos coveiros, Severino constata mais uma vez que “a morte se faz ainda mais múltipla” (SECCHIN, 1999, p.112), sobretudo quando eles apresentam uma solução para aqueles que emigram do interior para a capital:

- Na verdade seria rápido
e também muito mais barato
que os sacudissem de qualquer ponto
dentro do rio e da morte.

O discurso de Severino, que vinha sendo caracterizado como uma afirmação de vida, apesar de todas as dificuldades que o perseguiram, agora se esvazia de esperança.

E chegando, aprendo que,
nessa viagem que eu fazia,
sem saber desde o Sertão,
meu próprio enterro seguia.

O tempo configura-se como uma imagem do passado para antecipar o futuro como forma de liberdade, decepcionado, Severino procura abreviar a própria vida, não como negação, mas como forma de transcender *a vida Severina*. Essa morte é simbólica, ele quer mudar o percurso inexorável da *condição Severina*, como desejo de superação da miséria e como porto seguro para ancorar suas esperanças e suas inquietações.

No poema, está explícita e implícita uma profunda religiosidade “que não obedece a nenhum mundo religioso, que não abraça abertamente nenhuma fé” (TERRIN, 2003, p. 342), mas tem uma função: anunciar a dimensão transcendente e uma solidariedade irrestrita para “gestar um mundo novo no qual a luz tem mais direito do que as trevas e a vida vale mais que os bens materiais” (BOFF, 2008, p. 16); daí, decorre a noção de identidade como ideia de “*pertencimento*,” conforme anuncia Bauman (2005, p. 19). Destacamos também a esperança de Severino como força propulsora que anima seu caminhar.

Antes de sair de casa
aprendi a ladainha
das vilas que vou passar
na minha longa descida.
Sei que há muitas vilas grandes,
cidades que elas são ditas
sei que há simples arruados,
sei que há vilas pequeninas,
todas formando um rosário
cujas contas fossem vilas,
de que a estrada fosse a linha.

No poema, são fecundos os elementos que integram a paisagem nordestina. O rio é uma constante, é o começo, é o caminho, é a morte e a vida, é a esperança e a ponte que ajuda a descrever a trama dessa poética de crítica social da vida do Sertão, o rio denota o registro da religiosidade e ritos de um grupo social. Ele é o fio condutor da grande jornada de Severino e tantos outros, é amigo amistoso e confidente, em cujo trajeto Severino tem medo de perder-se, porque esse fio secura no verão e Severino confia:

Vejo agora: não é fácil
seguir essa ladainha
entre uma conta e outra conta,
entre uma e outra ave-maria,
há certas paragens brancas,
de planta e bicho vazias,
vazias até de donos,
e onde o pé se descaminha.

O rio é um personagem tão importante no poema, que parece distinguir e refletir as terras por onde passa, em certos momentos se perde, mas é o sinal que possibilita o poeta captar a vida diante da imagem da morte no seu processo social.

Na chegada à Recife, Severino se envolve num processo interno de reinvenção de si mesmo, para ressignificar a própria existência, ele que buscava a vida, e só encontrou a morte, conclui que estava seguindo seu próprio enterro. Sua chegada à cidade do Recife inaugura uma nova etapa em sua trajetória de vida, uma vez que ele toma consciência de sua condição de miserável; e o seu discurso, que até então se caracterizava por uma afirmação de vida, agora se torna a negação da própria vida, como afirma Tenório (1996, p. 125), “a angustia cresce na medida em que o poeta percebe que a miséria vai infeccionando toda a paisagem, não só Recife como as vilas, as pequenas cidades a paisagem toda”.

Essa tensão vivida por Severino lhe permite identificar-se como miserável, essa é a sua identidade. Parece perguntar-se: que destino tem um miserável, para os que vivem como ele? Então ele deseja abreviar a própria vida.

O tempo configura-se como uma imagem do passado para antecipar o futuro como forma de libertação, nessa configuração, Severino conclui que apenas seguia seu próprio enterro e o descreve inspirado na grandeza do rio que agora é perene.

A solução é apressar
a morte a que se decida
e pedir a este rio,
que vem também lá de cima,
que me faça aquele enterro
que o coveiro descrevia:

Nesse momento de renúncia da *vida Severina*, aparece o Mestre Carpina, que diálogo com Severino e o envolve num círculo de pertencimento para que ele possa fazer uma opção pela vida, uma vez que ele está imerso num profundo vazio, conforme Bauman (2005, p.46), por sua “desterritorialização”⁵⁰, sua falta de possibilidades de escolhas. Nessa ocasião aproxima-se Seu José *Mestre Carpina*, que através do diálogo com Severino, anuncia possibilidades de inúmeras reconstruções provisórias e imprevisíveis de novas visões de mundo, pois como diz Barcellos (2001, p. 65), “o texto literário está sempre aberto a novas leituras”. O diálogo continua apesar da desesperança, na tentativa de negociação para resistir a uma cultura que pretende tirar e violar os direitos de todos.

Seu José, mestre carpina,
que lhe pergunte permita:
há muito no lamaçal
apodrece a sua vida?
e a vida que tem vivido
foi sempre comprada à vista?
Severino, retirante,
Sou de Nazaré da Mata,
Mas tanto lá como aqui
Jamais me fiaram nada:
A vida de cada dia
Cada dia hei de comprá-la.

Esse diálogo propicia a passagem do grande acontecimento da paisagem nordestina, aqui a arte pode ser a ponte para compreender o todo sensível da vida humana, as rimas ajudam a compreender o humano e suas relações sociais, expressando suas ideologias e suas utopias,

⁵⁰ *Desterritorialização* – conforme Bauman (2005, p. 46), é a negação dos direitos da presença física das pessoas dentro de um território. As migrações provocam esse fenômeno social.

Mestre Carpina deixa claro que a vida vale a pena ser vivida. A esse respeito Boff (2008, p. 82) afirma que:

O ser humano constrói sua existência no tempo. Precisa de tempo para crescer, aprender, madurar, ganhar sabedoria e até para morrer. No tempo vive a tensão entre a utopia que o anima a sempre olhar para cima e para frente e a história real que o obriga a buscar mediações, dar passos concretos e olhar com atenção para o caminho e sua direção, suas bifurcações e empecilhos, suas ciladas e chances.

Com o convite à vida, Mestre Carpina apresenta vários ângulos de informações proporcionados pela sua paisagem de Nazaré da Mata⁵¹, também região do sertão, para que Severino conclua qual deve ser a melhor saída e assuma as necessidades de romper com suas incertezas para cultivar as certezas de irrigar a vida.

O diálogo com Mestre Carpina contribui para que Severino se distancie da morte, como ideia de finitude e faça uma opção pela vida, tal como, fizera o anjo com São José quando disse: “Levante-se pegue o menino e a mãe dele, e fuja para o Egito. Fique lá até que eu avise, porque Herodes vai procurar o menino para matá-lo” (Mt. 2,13). No poema, o anjo torna-se mulher que anuncia o nascimento da criança, usando o verbo “*saltar para dentro da vida*” contrariando a proposta de Severino saltar para “*fora da vida*”, revelando que a existência humana não se reduz a dados exteriores, mas em dados que, são reelaborados continuamente em suas práticas e em seu significado. Os versos a seguir é um convite à vida:

Compadre José, compadre,
que na relva estais deitado:
conversais e não sabeis
que vosso filho é chegado?
Estais aí conversando
em vossa prosa entretida:
não sabeis que vosso filho
saltou para dentro da vida?
Saltou para dentro da vida;
ao dar o primeiro grito;
e estais aí conversando
pois sabeis que ele é nascido.

Se com o nascimento do filho de Mestre Carpina a vida se renova, apesar de Severina, os versos abaixo apresentam o louvor que as pessoas que vivem à beira do mangue, saúdam o nascimento do menino em profunda comunhão com a natureza que também participa da celebração de louvor.

⁵¹ Nazaré da Mata – município da Zona da Mata de Pernambuco, onde fica a cidade de seu José, Mestre Carpina.

Todo o céu e a terra
lhe cantam louvor.
Foi por ele que a maré
esta noite não baixou.
Foi por ele que a maré
Fez parar o motor:
a lama ficou coberta
e o mau-cheiro não voou.
E a alfazema do sargaço,
ácida, desinfetante,
veio varrer nossas ruas
enviada do mar distante.
E a língua seca de esponja
que tem o vento terral
veio enxugar a umidade
do encharcado lamaçal.

João Cabral com sua poesia estabelece mediações para que o ser humano compreenda sua realidade e possa se apropriar de relações sociais para expressar suas ideologias e anunciar suas utopias. Essa religiosidade não se vincula diretamente a uma profissão de fé, mas faz parte do catolicismo popular com sua origem laica, seu sentido devocional e seu caráter penitencial, esse tipo de religiosidade permite uma reflexão sobre o princípio dinâmico do substrato religioso da diversidade cultural de um povo.

Atenção peço, senhores,
para esta breve leitura:
somos ciganas do Egito,
lemos a sorte futura.
Vou dizer todas as coisas
que desde já posso ver
na vida desse menino
acabado de nascer:
aprenderá a engatinhar
por aí, com aratus,
aprenderá a caminhar
na lama, como goiamuns,
e a correr o ensinarão
os anfíbios caranguejos,
pelo que será anfíbio
como a gente daqui mesmo.

Os vaticínios das ciganas do Egito fazem parte da diversidade religiosa, e não indicam a ultrapassagem da condição Severina para uma vida mais digna. A primeira cigana prevê o menino dentro do ciclo da miséria e a segunda associa o futuro do menino a uma realidade, que diverge não em natureza da primeira, mas em grau, pois tanto operário como pescador de manguezais fazem parte do ciclo de pobreza, que gera a exploração e injustiça.

A grande resposta ao pessimismo das previsões das ciganas é dada pela comunidade que se reúne para celebrar a formosura do menino, como símbolo de resistência coletiva ao império da miséria e da morte, como diz Boff (2008, p.78),

Ao romper esse empecilho, o olho capta o que sempre esteve presente: o gracioso advento da divindade e a possibilidade do extasiado humano. Essa percepção está na raiz de toda religiosidade. É o que explica a volta vigorosa do religioso e do místico em todas as culturas mundiais: uma nova capacidade de encantamento admiração e magia.

O encantamento da comunidade resgata a grandeza e a beleza da vida, que mesmo sendo Severina, brota como resposta continuamente renovada com a realidade imanente, que é também transcendente, porque rompe os interditos das experiências imediatas e supõe entender a existência enquanto vir-a-ser, pois a transcendência é um elemento que dá significado as ações humanas.

Seu José, *Mestre Carpina* extasiado pela solidariedade instaurada, aposta na potência criadora da explosão da vida, assinalando a esperança como resposta a todos os questionamentos da vida Severina.

Severino, retirante,
deixe agora que lhe diga:
eu não sei bem a resposta
da pergunta que fazia,
se não vale mais saltar
fora da ponte e da vida
nem conheço essa resposta,
se quer mesmo que lhe diga
é difícil defender,
só com palavras, a vida,
ainda mais quando ela é
esta que vê, severina
mas se responder não pude
à pergunta que fazia,
ela, a vida, a respondeu
com sua presença viva.

Com estes versos, encontra-se a grande resposta que Severino procurou em toda sua caminhada pelo sertão: sentir-se sujeito de suas ações e de sua vida, como ser humano que aprende à medida que convive, relaciona-se e dialoga continuamente com os outros.

Por fim, descobre-se que “Severino é plural, é um povo” (TENÓRIO, 1996, p. 113), de uma história vergonhosa produzida pela falta de políticas sociais em favor dos pobres do Nordeste.

Considerações finais

As Ciências da Religião, por seu caráter não confessional, é a ciência humana, que tem a postura mais adequada para estudar o campo religioso que se apresenta na sociedade como imperativo do mundo moderno. Ela explica o fato religioso, neste trabalho, contido no texto literário, não como opção de fé ligada a uma confissão religiosa, mas como uma necessidade de responder aos questionamentos existenciais da vida humana, promovendo descobertas que podem favorecer o estudo do fenômeno religioso a partir da arte.

A Literatura constitui-se um importante patrimônio de experiências sociais, religiosas e culturais, que oferece excelentes contribuições para serem trabalhadas no Ensino Religioso, tais como: a religiosidade, a identidade, a solidariedade, a esperança, a valorização da vida; valores tão importantes no diálogo com os outros saberes do cotidiano da escola e outras áreas de conhecimento, auxiliando o estudo dos Eixos Temáticos do Ensino Religioso com as demais áreas de conhecimento.

Concluimos, portanto, que a literária é despertadora da curiosidade, de imaginação e de transcendência, pois a arte é a manifestação humana plena de transcendência. “A literatura é uma das artes mais complexas, seu instrumento, a palavra, gera possibilidades infinitas de expressão [...]”. (OLIVEIRA, S/D, p. 9). Ela é parte fundamental da cultura e se constitui do resultado do convívio humano, da interação do homem e de seu universo físico e espiritual. Tais aspectos estão contidos no poema *Morte e Vida Severina* e podem ajudar no fazer pedagógico da escola.

REFERÊNCIAS

- BARCELLOS, José Carlos. **Literatura e Espiritualidade**. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. São Paulo: Zahar, 2005.
- BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização, espiritualidade**. São Paulo: Record, 2008.
- MAGALHÃES, Antônio. **Deus no espelho das palavras: Teologia e Literatura em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2000.
- OLIVEIRA, Clenir Bellezi. **Arte Literária: Portugal – Brasil**. Editora Moderna. S/D.
- SECCHIN, Antonio Carlos. **João Cabral: A Poesia do Menos e outros ensaios cabralinos**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.
- TEIXEIRA, Faustino. **A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica**. São Paulo: Paulinas, 2001.
- TENÓRIO, Waldecy. **A bailadora andaluza: a explosão do sagrado na poesia de João Cabral**. São Caetano do Sul: Ateliê, 1996.
- TERRIN, Aldo Natale. **Introdução ao estudo comparado das religiões**. São Paulo: Paulinas, 2003.

LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO NO FUNDAMENTAL I: UMA QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA

Valeska Freman B. Freitas Silveira⁵² (PUC- SP)

Resumo

O presente trabalho pretende refletir algumas primeiras considerações sobre a relação entre as produções editoriais de livros didáticos de ensino religioso voltado para o Ensino Fundamental I e a formação dos professores que ministram estas disciplinas. Ao analisarmos uma pequena amostra de livros de ensino religioso publicados por editoras do Estado de São Paulo partir dos anos de 2000 pudemos observar que estes não seguem os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) por estarem voltados especificamente para a religião católica, descartando ou mencionando de forma superficial as demais tradições religiosas. Ao pesquisarmos os cursos que são oferecidos para a formação de professores de ensino religioso no Estado de São Paulo, pudemos constatar a grande lacuna de ofertas tanto na graduação quanto de pós graduação nesta área, acarretando um comprometimento na formação deste profissional. A reflexão que estamos propondo nesta comunicação é justamente pensarmos em até que ponto a falta de uma profissionalização mais consistente dos professores de ER influencia a produção editorial em seus conteúdos e proposta epistemológica.

Palavras-chave: Livros didáticos - Ensino Religioso- Formação Acadêmica- Professor de Ensino Religioso

Abstract

The actual work intends to reflect some first considerations about the relation between the editorial productions of religious education textbooks focused on the basic education and the formation of teachers who minister those disciplines. Analyzing a short sample of some the RE textbooks published since 2000 by Sao Paulo's publishers we observed that they don't follow one of the principals precepts of the education's guidelines and bases law, once that they are focused specifically for catholic religion. Searching the courses which are offered for the formation of RE at the state of Sao Paulo we could evidence a significant gap of offers both on graduation and on after graduation. The reflection that we are proposing on this communication is that we think about until which point the lack of a more consistent professionalization of RE teachers influences the editorial production on yours contents and epistemological proposal.

Key words: textbooks - Religious Education – Academic Formation- Religious Education teacher

⁵² Mestranda do Programa de Ciências da Religião da PUC-SP. Em 2014, participei de dois grupos de pesquisa do Programa de estudos Pós Graduados e, Ciências da Religião na PUC – SP : no primeiro semestre participei do EDUCRE (Educação e Ciência da Religião), sob a coordenação do prof. Dr. Afonso Maria Ligorio Soares e no segundo semestre do GREPO (Grupo de Estudos Religião e Gênero no Brasil) sob a coordenação da Profa Dra Maria José Rosado Nunes. E-mail : valeskafreman@gmail.com

A fim de buscarmos compreender a relação entre a formação dos professores de ER e o material que vem sendo produzido e trabalhado nesta área, consideramos de fundamental importância refletirmos sobre algumas questões como : o papel dos livros didáticos no processo de ensino aprendizagem, , apontarmos o que vem sendo apresentado no Estado de São Paulo em termos de proposta de formação para professores de ER, e apresentarmos um primeiro levantamento de alguns temas trabalhados pelos livros de ER.

A diversidade e pluralidade religiosa nos livros didáticos de Ensino Religioso

Todos sabemos da importância dos livros didáticos no processo de ensino –aprendizagem nas mais distintas áreas do conhecimento. O livro didático possibilita a interação entre os professores e alunos, entre os alunos e o mundo. Assumido como instrumento para o professor, os livros didáticos “são fonte de informação tanto para quem ensina quanto para os estudantes, cujo conteúdo desenvolvido nestas obras organiza o trabalho do profissional” (JUNQUEIRA ,2013, P.281) Poderosa ferramenta que quando bem trabalhada pode servir como ponte para a leitura de diferentes fenômenos e realidades , assim como para interpretações críticas do mundo, mas pode também , dependendo de seu conteúdo ou forma como é trabalhado , solidificar preconceitos, fechar horizontes, calar vozes .Por tamanha potencialidade ele precisa ser analisado e avaliado com muita atenção e cuidado. A escolha do livro didático está diretamente relacionada à visão de mundo do professor, visão esta pautada em sua história de vida e formação acadêmica. É a formação deste professor que irá capacitá-lo, ou não, para este processo de análise, avaliação , adoção do livro didático, assim como a forma como este material irá intermediar a sua relação com o aluno durante o processo de ensino aprendizagem.

Um professor cuja formação tenha sido calcada na valorização da pluralidade religiosa, na importância do diálogo ecumênico, no respeito à diversidade e na compreensão do ensino religioso enquanto área do conhecimento fará escolhas de livros didáticos nesta mesma direção. Diferente de um professor cuja formação tenha sido em uma única tradição religiosa, e considere o ensino religioso como possibilidade de difusão desta tradição . A chance deste professor adotar um material menos pluralista é bem maior. Os estudos destes materiais didáticos têm nos demonstrado que o segundo professor terá mais opção de escolha de livro didático que o primeiro. Pretendemos apontar, ainda nesta comunicação quais têm sido as principais tônicas desenvolvidas pelo mercado editorial no Estado de São Paulo nos livros de ER para o Fundamental I.

É importante lembrarmos que a restrita, e em alguns casos até mesmo ausente, pluralidade religiosa destas coleções desconsidera a orientação de um importante documento da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que apresenta a questão da diversidade, pela primeira vez um documento oficial, como questão fundamental a ser desenvolvida em todo território nacional nos currículos do ensino fundamental e médio. O documento aponta, também, a importância do ensino de história do Brasil e as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, dando ênfase às tradições indígenas, europeias e africanas. (art 26 parágrafo 4º).

A pluralidade religiosa abarca exatamente este princípio da diversidade cultural⁵³, ao compreender a diferença entre as etnias como fonte de conhecimento, como possibilidade de diálogo com o outro, como patrimônio cultural de uma determinada sociedade e que portanto precisam ser protegido.

Ratificar a importância de um ensino religioso, e respectivos materiais didáticos na linha da pluralidade religiosa, diversidade cultural, diálogo ecumênico e interconfessional é reconhecer que aproximar-se do outro, do diferente, conhecer o seu modo de ser, de pensar e viver a experiência religiosa pode ser uma possibilidade de colaborarmos para a formação de uma sociedade mais humanizada, mais solidária, em que as diferenças são compreendidas enquanto riqueza cultural e não como uma ameaça.

Infelizmente continuamos presenciando, tanto no Brasil quanto em vários outros países, cenas de violência marcada pela intolerância religiosa. Sabemos que um dos componentes que alimentam atitudes de intolerância religiosa é a ignorância com relação ao outro, o pré-conceito é fruto deste desconhecimento sobre o diferente. Neste âmbito o ensino religioso, assim como os livros didáticos são cada vez mais chamados a provocarem na comunidade educativa uma reflexão sobre quem é o outro, como o vejo, o que tenho para aprender com ele, o que tenho para compartilhar, só poderemos educar para o respeito e o amor ao próximo se retiramos o outro da escuridão, se trouxermos à baila as diferentes tradições religiosas, as diferentes possibilidades dos seres humanos desenvolverem sua religiosidade.

No entanto, para que este percurso junto aos alunos seja realizado, precisamos de professores de ensino religioso que acreditem na diversidade e pluralidade religiosa como princípios que poderão nortear uma educação para a formação de uma sociedade com mais harmonia, mais respeito, menos intolerância e violência. Para tanto é necessário que estes profissionais

⁵³ Este conceito de diversidade cultural é baseado a partir das recomendações expressas na Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões culturais (UNESCO, 2005) e na Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (UNESCO, 1960)

tenham, por sua vez, uma formação neste sentido. Infelizmente não é o que constatamos, pelo menos na oferta de cursos para professores de ER no Estado de São Paulo.

Breves considerações sobre a oferta de formação docente para o Ensino Religioso em São Paulo a partir do levantamento de dados

Ao levantar os dados sobre a oferta de formação docente em Ensino Religioso no Estado de São Paulo nos deparamos com uma ampla gama de cursos livres, extensão, especialização, mestrado e doutorado que possuíam como conteúdo o estudo das religiões ou de algum aspecto ligado a elas.

Buscamos nesta pesquisa instituições que pudessem nos revelar o entendimento a respeito do campo de E.R expresso nesses cursos. Estas considerações vão no sentido de levantar questionamentos que podem ser investigados futuramente, sem nenhuma pretensão de se apresentar agora como uma análise profunda e criteriosa.

No que se refere aos níveis de formação, uma primeira consideração a ser feita é a ausência de formação inicial, seja na área das Ciências da Religião ou como uma formação específica para o E.R. O que nos leva a questionar de qual área de formação são provenientes os professores de E.R e uma possível fragilidade da identidade da disciplina no Estado.

Note-se que o curso de licenciatura em Ciências da Religião já é oferecido em outros Estados há quase três décadas. Santa Catarina, foi pioneira, oferecendo licenciatura na área desde 1996.

Embora o Governo do Estado tenha instituído a disciplina como obrigatória e com caráter facultativo aos alunos de acordo com os artigos 1º e 2º da LEI N. 10.783, DE 9 DE MARÇO DE 2001⁵⁴, também não há nenhuma oferta de formação pública e gratuita, em qualquer nível, nesta área, promovida pelo próprio Estado.

Não se pode deixar de relacionar a ausência de formação pública e gratuita, assim como a ausência de uma matriz curricular para estes cursos, com a abstenção da União em regulamentar a formação e diretrizes para o ensino Religioso, o que pode ser constatado nesse parecer do ministério da Educação a respeito da formação de professores da Rede Pública de Ensino e os pedidos de abertura de cursos de E.R no ano de 1999:

- Competindo aos Estados e municípios organizarem e definirem os conteúdos do ensino religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para a habilitação e admissão dos professores, deverão ser respeitadas as determinações legais para o exercício do magistério, a saber:

⁵⁴ LEI N. 10.783, DE 9 DE MARÇO DE 2001 que dispõe sobre o Ensino Religioso no Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2001/lei-10783-09.03.2001.html>. Último acesso em 27 de janeiro de 2015

- diploma de habilitação para o magistério em nível médio, como condição mínima para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental;
- preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do plenário Conselho Nacional de Educação, para os portadores de diploma de ensino superior que pretendam ministrar ensino religioso em qualquer das séries do ensino fundamental;
- diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento.⁵⁵

Temos, portanto, que a formação dos professores de E.R no Estado de São Paulo não possui uma identidade definida, apesar de a grande maioria ser da área de história, outras áreas como filosofia, psicologia, e teologia são consideradas habilitações para se ministrar esse curso nas escolas públicas. No caso das escolas particulares confessionais a formação religiosa (padres freiras) muitas vezes é suficiente.

Uma vez que todas as instituições de ensino encontradas são privadas e como não há exigência de uma formação complementar específica na área, caso o professor de E.R da Rede pública sinta necessidade de se aperfeiçoar ou se especializar na área terá que arcar, ele próprio, com os custos de sua formação.

No que se refere à matriz curricular dos diferentes cursos oferecidos, também percebemos uma enorme variedade. Nos cursos livres e *lato sensu* à distância, percebemos a afirmação da religião com área do conhecimento ao mesmo tempo em que ainda há uma forte tendência a compreendê-la como fonte de valores para a convivência humana.

Não há, portanto, uma clareza metodológica assentada nas Ciências da Religião, o que nos leva a interrogar quais seriam as motivações para a utilização dessa terminologia. Uma possível correlação com o crescimento das Ciências da Religião, a identidade ainda em construção desse campo de conhecimento e a saturação das ofertas de formação na área teológica podem ser algumas pistas a serem melhor investigadas.

Neste mesmo sentido, é intrigante observar que, apesar de todos os programas de pós graduação *stricto sensu* optarem pela terminologia *Ciências da Religião*⁵⁶, a composição da grade curricular também é bastante variável. Na Universidade Presbiteriana Mackenzie por exemplo, verificamos uma predominância de disciplinas relacionadas ao protestantismo deixando transparecer um certo caráter confessional.

Como contraponto a esta tendência, temos os cursos oferecidos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, onde prevalece a abordagem metodológica das Ciências da Religião e a sua transposição didática para o Ensino Religioso.

⁵⁵ Cf. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf

⁵⁶ É importante destacar que existem quatro variáveis no que se refere a terminologia nesta área que dizem respeito a metodologia e ao entendimento do objeto, a saber: Ciência da religião, Ciência das religiões, Ciências da Religião e Ciências das Religiões, não é possível aqui fazer uma análise dessa opção feita pelas Faculdades e Universidades de São Paulo, mas tão somente aponta-las para possíveis análises futuras.

Um outro destaque que merece este curso de Lato Sensu da PUC é ele caminhar na direção oposta ao que parece ser uma tendência crescente: o amplo espaço que vem ganhando os cursos a distância no ensino brasileiro e já é uma realidade na formação de Ensino Religioso. O curso de Ensino religioso escolar da Faculdade Claretiano, não é mais oferecido presencialmente.

Essa tendência vem se expandindo para a pós graduação *stricto sensu*. A *Faculdade de Educação Teológica de São Paulo* oferece cursos a distância do bacharelado ao pós doutorado em teologia e, apesar de não mais constarem em seu site os cursos de Ensino Religioso e Ciência da Religião, eles foram ofertados em outros momentos por essa mesma instituição.⁵⁷

Além dessa tendência a educação à distância, nos chamou atenção nos dados levantados o surgimento de novas modalidades de curso: é o caso dos *Minicursos* livres em DVDs, produzidos pela *Paulus*.

Os dados apontados até aqui, ainda de maneira incipiente, nos fornecem valiosas pistas para se pensar a formação dos profissionais de Ensino Religioso no Estado de São Paulo e sua consequente relação com a elaboração e identidade do material didático produzidos nesta área.

Primeiros levantamentos das temáticas desenvolvidas em alguns livros didáticos de Ensino Religioso voltados para o Fundamental I

Inicialmente procuramos mapear uma amostra de livros didáticos de ER do Fundamental I produzidos e adotados no Estado de São Paulo ,a partir do ano 2000, tomando o cuidado diversificar as editoras, selecionando tanto editoras religiosas quanto seculares.

A princípio selecionamos seis coleções, mas com o decorrer do trabalho nos detivemos em quatro coleções: duas de editoras religiosas e duas seculares. As editoras seculares foram Ática e a Moderna . As editoras religiosas foram a Paulinas e a FTD que embora seja reconhecida como secular, neste trabalho de pesquisa nós a consideraremos religiosa, por pertencer aos Irmãos Maristas. A partir destes critérios estamos analisando 20 livros organizados nestas quatro Coleções .

A segunda fase do trabalho foi fazer um levantamento dos temas de cada volume e dos temas apresentados nos capítulos com o objetivo de procurarmos identificar a partir de palavras-chave se a Coleção caminhava na direção da confessional idade ou da pluralidade. As tabelas

⁵⁷ Ao fazer o levantamento dos cursos, encontramos a oferta de Mestrado e Doutorado em Ciências da religião por essa instituição embora estes programas sejam análogos ao de teologia, que é o único oferecido pela instituição atualmente. É possível verificar este dado no site: <http://www.emagister.com.br/cursos-religiao-tematica-252.htm> que é uma espécie de portal que reúne cursos online. Não foi possível verificar, contudo, a data em que tais cursos foram oferecidos.

abaixo descrevem o tema das coleções dos livros didáticos de Ensino Fundamental I do 1º ao 5º anos, por volume e por capítulos.

Tabela 1. Coleção Jeitos de Crer – São Paulo: Ática , 2009

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Tema do volume	Sendo gente	Fazendo bem	Vivendo a vida	Buscando Deus	Mudando o mundo
Tema por capítulo	Volume não localizado	1) O que é o bem? 2) O bem de ter coragem 3) O bem de ter outra coragem 4) O bem da amizade 5) O bem de ajudar 6) O bem de ajudar a quem? 7) O bem de melhorar o mundo 8) O que é contrário ao bem? 9) Onde estão bem? 10) O bem de Deus	1) A gente pensa o que quiser 2) De onde vem a vida? 3) Vida na floresta 4) Os orixás que protegem a vida 5) Um santo da natureza 6) Uma vida só de amor 7) Eu e a vida 8) O talento de cada um 9) A vida tem fim? Despedida.	1) Onde está Deus? 2) Deus tem mãe? 3) Deus, o profeta e o filósofo. 4) Deuses na Bahia de Todos os Santos 5) Deus é um ao mesmo tempo três? 6) Deus além das estrelas 7) Falando com Deus 8) A natureza cheia de espíritos e deuses 9) Deus nos livros 10) Deus hoje e sempre	1) Viva a diferença ! 2) Construir a paz 3) Os povos precisam se unir 4) Educar-se é muito bom! 5) Orações 6) A fome pode sumir? 7) A natureza pede socorro 8) Quem pode fazer o quê? 9) Quem aconselha o quê? 10) Adeus não é para sempre

Tabela 2. Entre Amigos – São Paulo: Moderna , 2007

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Tema do volume (não consta)					
Tema por capítulo	<p>Unidade 1: Deus cria e cuida de nós</p> <p>Unidade 2: Para que Deus nos criou.</p> <p>Unidade 3: Nossa vida com Jesus.</p> <p>Unidade 4: O que Jesus nos ensina.</p>	<p>Unidade 1: Deus está conosco.</p> <p>Unidade 2: A espera de Jesus</p> <p>Unidade 3: Jesus fala conosco.</p> <p>Unidade 4: Jesus está conosco.</p>	<p>Unidade 1: O mundo criado por Deus</p> <p>Unidade 2: O que Deus prometeu</p> <p>Unidade 3: Jesus morreu e viveu para nos salvar.</p> <p>Unidade 4: Jesus está entre nós.</p>	<p>Unidade 1: Falamos com Deus</p> <p>Unidade 2: A espera da Salvação</p> <p>Unidade 3: O que aprendemos com Jesus</p> <p>Unidade 4: Nossa vida com Jesus</p>	<p>Unidade 1: Vivendo com Deus</p> <p>Unidade 2: Deus nos promete a salvação</p> <p>Unidade 3: Os ensinamentos de Jesus.</p> <p>Unidade 4: Igreja :A comunidade de Jesus .</p>

Tabela 3. Coleção Crescer com alegria e Fé – São Paulo: Ática , 2012

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Tema do volume (Não consta)					
	<p>1) Criação</p> <p>Deus criou o mundo em que vivo</p> <p>2) Quem sou eu</p>	<p>1) Identidade</p> <p>Família</p> <p>2) Humildade</p> <p>Irmãos</p> <p>3) Perd</p>	<p>1) Igualdade</p> <p>O valor de todos nós</p> <p>2) Vocação</p> <p>O</p>	<p>1) Sinceridade</p> <p>Conhecendo Deus</p> <p>2) Amigo fiel</p> <p>Falando com Deus</p> <p>3) Projeto</p> <p>Prontos para</p>	<p>1) Sabedoria</p> <p>A alegria de ser sábio</p> <p>2) Sentido</p> <p>Valores que permanecem</p> <p>3) Convocação</p>

<p>Deus me criou</p> <p>3) Natureza</p> <p>Deus cuida da natureza</p> <p>4) Proteção</p> <p>Deus cuida de mim</p> <p>5) Confiança</p> <p>Eu posso confiar em Deus</p> <p>6) Nascimento</p> <p>Jesus foi criança como eu</p> <p>7) Crescimento</p> <p>Deus me deu uma família onde crescer</p> <p>8) Amizade com Deus</p> <p>Eu posso ser amigo de Deus</p>	<p>Deus não Pedindo desculpas</p> <p>4) Valorando o que é certo</p> <p>5) Lealdade</p> <p>Fazendo a escolha certa</p> <p>6) Boa notícia</p> <p>Visitas especiais ao menino Jesus</p> <p>7) União</p> <p>O primeiro milagre</p> <p>8) Solidariedade</p> <p>Alimento para todos</p>	<p>papel de cada um</p> <p>3) Libertação</p> <p>Livre para recomeçar</p> <p>4) Lei de Deus</p> <p>Orientações para a vida</p> <p>5) Mensageiros</p> <p>Os profetas anunciam a presença de Deus</p> <p>6) Reino de Deus</p> <p>O início de um novo tempo</p> <p>7) Espiritualidade</p> <p>Perfeito amor</p> <p>8) Prioridade</p> <p>O valor maior</p>	<p>servir</p> <p>4) Dedicação</p> <p>Trabalhando para Deus</p> <p>5) Companheirismo</p> <p>Caminhando com Jesus</p> <p>6) Compartilhar</p> <p>Participando da refeição com Jesus</p> <p>7) Entrega</p> <p>Assumindo o lugar do outro</p> <p>8) Fé</p> <p>Acreditando em Jesus</p>	<p>O bom contágio</p> <p>4) Poder</p> <p>Deus veio para ficar!</p> <p>5) Comunidade</p> <p>Vivendo juntos</p> <p>6) Conversão</p> <p>De volta pra Deus</p> <p>7) Expansão</p> <p>Rompendo barreiras</p> <p>8) Proclamação</p> <p>Uma missão que é de todos</p>
--	---	--	---	--

Tabela 4.– São Paulo:Paulinas , 2007

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Tema do volume	Viver é muito bom	Volume não localizado	Pode mos entender sinais	Somos capazes de comunicar	Somos um povo em comunicação
Tema por capítulo	<p>1- A vida é legal</p> <p>2- Vivemos com Deus e com as pessoas</p> <p>3-O mundo é bom e belo</p> <p>4-O mundo é nosso e de Deus</p>		<p>1-Sinal verde para descobrir</p> <p>1- O posto de observação</p> <p>2- O olhar do coração</p> <p>3- A morada dos sábios</p>	<p>1-A comunicação no planeta Géa</p> <p>2-O diálogo de todas as coisas</p> <p>3-O caminho dos textos sagrados</p> <p>4-A procura da comunicação sagrada</p>	<p>1- Seres históricos se comunicam</p> <p>2- Somos um povo religioso</p> <p>3- Comunicamos nossas crenças e valores</p> <p>4- Construímos nossa história</p>

Os primeiros resultados desta fase do trabalho de pesquisa que constou da análise e quantificação de palavras-chaves dos temas e capítulos de cada volume mostrou a preponderância de conteúdos confessionais relacionado às tradições cristãs, de maioria católica. A ênfase dos conteúdos tanto das coleções seculares quanto religiosas da história da salvação, e de temas relacionados à valores. Observamos, mesmo nesta etapa inicial, uma ausência da pluralidade religiosa, assim como das abordagens com ênfase a valorização da diversidade cultural. Esta mostragem nos revelou um compromisso destas coleções com o universo religioso cristão e uma indiferença com as demais tradições religiosas. Voltando a nossa questão inicial, acreditamos que esta homogeneidade cristã dos livros de ensino religioso do Fundamental 1 pode estar diretamente relacionada a um compromisso das editoras com a confessionalidade, mas também com a falta de uma formação mais consistente dos professores que ministram esta disciplina no sentido de produzirem e trabalharem metodologicamente conteúdos de ER com uma abordagem mais voltada para a linha das Ciências da Religião.

Partilhamos das mesmas convicções do professor Sergio Junqueira de que apenas a Ciência da Religião dá conta de orientar quais devem ser os conteúdos e o processo de como deve ser desenvolvido o que é chamado de Ensino Religioso. Para Junqueira esta relação direta se dá pelo fato de que a Ciência da Religião procura propiciar aos alunos o estudo de diferentes tradições religiosas a partir da perspectiva cultural das comunidades em diferentes espaços. O professor é enfático ao afirmar que a "Ciência da Religião é a área que constituirá os fundamentos para o ensino religioso orientar seu conteúdo e sua forma no processo da educação." Sendo assim é urgente a ampliação de oferta de cursos de formação para professores de ER na linha das Ciências da Religião, é reestruturando a base que conseguiremos livros didáticos e cursos para o Fundamental I mais comprometidos com uma sociedade que valoriza e respeita a diversidade religiosa.(JUNQUEIRA, Paulus, 2013).

Nosso trabalho de pesquisa seguirá analisando de forma sistemática cada capítulo, a fim de uma avaliação mais qualitativa e fundamentada em outros elementos além das palavras-chaves. Esperamos futuramente ter a oportunidade de apresentar esta nova fase do trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível

em: www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf.

Acesso em: 22 jan.2015.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

Disponível

em:

<

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextointegral.action?id=75723>.> Acesso em: 29 jan. 2015

FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino religioso. São Paulo, SP: Ave Maria, 1997

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Revista Lusófona de Ciência das Religiões – Ano X, 2013/ nn.18-19

_____, Sérgio Rogério Azevedo. Ciências da Religião Aplicada ao ensino religioso. In: *Compêndio da Ciência da Religião/ João Decio Passos, Frank Usarski, São Paulo; Edições Paulinas : Paulus, 2013*

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Convenção relativa á luta contra a discriminação no campo do ensino**. Paris: UNESCO, 1960.

_____. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. Paris: UNESCO, 2005

Livros didáticos de Ensino religioso para Fundamental I :

INCONTRI, Dora e BIGHETO, Alessandro Cesar. **Jeitos de crer**. ÁTICA: São Paulo, 2010. v. 2

_____. **Jeitos de crer**. ÁTICA: São Paulo, 2010. V. 3

_____. **Jeitos de crer**. ÁTICA: São Paulo, 2010. V. 4

_____. **Jeitos de crer**. ÁTICA: São Paulo, 2010. V. 5

DURAN, Ednilce e ARRUDA, Glair. **Crescer com alegria e fé**. FTD: São Paulo, 2012.v.1

_____, Glair. **Crescer com alegria e fé**. FTD: São Paulo, 2012.v.2

_____. **Crescer com alegria e fé**. FTD: São Paulo, 2012.v.3

_____. **Crescer com alegria e fé**. FTD: São Paulo, 2012.v.4

_____. **Crescer com alegria e fé**. FTD: São Paulo, 2012.v.5

Autor: Edições Educativas da Editora Moderna. **Entre amigos**. Moderna: São Paulo, 2010 v.1

_____. **Entre amigos**. Moderna: São Paulo, 2010 v.1

- _____. **Entre amigos.** Moderna: São Paulo, 2010 v.2
- _____.**Entre amigos.** Moderna: São Paulo, 2010 v.3
- _____. **Entre amigos.** Moderna: São Paulo, 2010 v.4
- _____. **Entre amigos.** Moderna: São Paulo, 2010 v.5
- CARNIATO , Maria Inês ,**Viver é muito bom .**PAULINAS: São Paulo, 2009.v.1
- _____,**Podemos entender sinais .**PAULINAS: São Paulo, 2009.v.3
- _____,**Somos capazes de comunicar .**PAULINAS: São Paulo, 2009.v.4
- _____,**Somos um povo em comunicação .**PAULINAS: São Paulo, 2009.v.5

RELAÇÕES RELIGIOSAS E DESIGUALDADES NO SISTEMA ESCOLAR BRASILEIRO ATRAVÉS DA PESQUISA DE AÇÕES DISCRIMINATÓRIAS NO ÂMBITO ESCOLAR (INEP 2008)⁵⁸

Luis Gustavo Patrocino⁵⁹ (UEL)

Fabio Lanza⁶⁰(UEL)

Resumo

Este artigo analisa a relação existente entre a Reprodução Social existente no Sistema Educacional brasileiro e as religiões. Usando contribuições dos autores clássicos da sociologia como: Durkheim e Bourdieu e contemporâneos como: Tragtemberg e Brandão e com os dados elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi possível compreender a relação de transmissão social de saberes escolares e aspectos religiosos. Como resultado final foi produzido um panorama religioso escolar brasileiro por meio de microdados fornecidos pela Pesquisa Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar realizada pelo INEP 2008 com os quais é possível perceber a acentuação da hegemonia cristã já existente na sociedade brasileira também na comunidade escolar.

Palavras chaves: Religiões, Educação brasileira, INEP, Religiosidades Escolares

Abstract

This article analyzes the relationship existing between Social Reproduction in the Brazilian Educational System and religions. Using contributions of classical authors of sociology as Durkheim and Bourdieu and contemporary as Tragtemberg and Brandão and the data prepared by the National Institute of Educational Studies Anísio Teixeira (INEP), it was possible to understand the social transmission ratio of school knowledge and religious aspects. The result was produced a Brazilian school religious landscape through microdata provided by search Discriminatory Actions in the School Scope held by INEP-2008 with which it is possible to realize the enhancement of the existing Christian hegemony in Brazilian society also in the school community .

Keywords: Religions, Brazilian Education, INEP, Religiosities School

⁵⁸ ⁵⁸ A contribuição a seguir está vinculada às investigações desenvolvidas junto ao OBEDUC-Ciências Sociais e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina PR.

⁵⁹ Mestre em Ciências Sociais, Especialista em Estatística, Licenciado em Ciências Sociais e Bacharel em Teologia. Email: lgpatorocino@hotmail.com. Fonte Financiadora: Observatório da Educação das Ciências Sociais da UEL (OBEDUC/CAPES).

⁶⁰ Bolsista Pós-doutorado do CNPq no Programa de Estudos Pós-Graduados da PUC SP. Prof. Adjunto do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina-PR, e-mail: lanza1975@gmail.com. Fonte Financiadora: Observatório da Educação das Ciências Sociais da UEL (OBEDUC/CAPES).

Introdução

A escola enquanto instituição educacional é integrante das variadas formas com que as sociedades operam sua Reprodução social, neste caso específico essa dinâmicas não ocorre apenas com os conteúdos politicamente organizados em disciplinas curricularmente disposta e etariamente distribuídas, assim, pensar que a transmissão de informações/conhecimentos se dão sob um conteúdo transmitido segundo um fluxo hierarquicamente atribuído exclui a realidade relacional da comunidade escolar. As trocas nesse ambiente ocorrem de muitas maneiras seguindo múltiplas formas e fluxos. A informação tanto pode partir de professores para alunos, quanto entre os alunos ou dos alunos aos professores, também ocorre dos professores aos próprios professores, isso sem esquecer-se dos funcionários que podem estabelecer mais um ponto de conexão na trama comunicativa desse ambiente. Este artigo abordará o tema da reprodução social no Sistema Escolar objetivando suas relações com as Religiões. Para isso foi organizado com um tópico de discussão teórica e outro para apresentação de dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira sobre a religiosidade da Comunidade Escolar brasileira.

Sistema escolar e a reprodução social.

A noção simplista de que a escola é o local onde os mais velhos ou professores educam os mais novos/alunos precisa ser relativizada, pois embora possa existir quem pense que a Escola expressa em si todo o Sistema de Ensino Social, tal fato além de omitir e marginalizar outros agentes/instituições como a família, igrejas, o trabalho, também ilude o observador por fazê-lo crer que as únicas informações socializadas são as oficialmente/legalmente estabelecidas. Corroborar com essa noção um importante sociólogo estudioso das relações educacionais brasileiras, segundo o professor Maurício Tragtenberg:

Todo mundo fala em educação. Eu sei que a educação não se restringe à Escola. Nas discussões, a gente começa pela escola; as coisas, no entanto são diferentes. **Quem educa é a sociedade. A escola ensina e a sociedade educa** (TRAGTENBERG, 2012, p. 35-36, grifo nosso).

A peculiaridade dessa instituição esta no fato de ser um ‘organismo vivo’ o qual produz um espaço e tempo no cotidiano de crianças e profissionais do ensino para trocas das mais variadas informações, tanto as socialmente legitimadas como boas, quanto as insurgentes, seguindo todos os fluxos possíveis. Essa efervescência é notada pelo ruído causado pelo ambiente, a pulsação das trocas podem ser ouvidas a metros de distância e não se confinam as salas de aula, mas também aos pátios e toda estrutura disponível. Desde o melhor/pior

conteúdo científico comunicado oralmente pelos professores até os gritos torturantes do sofredor de bullying, do sussurro do traficante, das informações burocráticas da secretaria ao quicar das bolas na quadra e o frenesi da liberdade espacial sentido nas aulas de Educação Física, da verbalização requerida no ato de preparo da merenda as conversas paralelas entre os estudantes na sala a ESCOLA GRITA suas trocas.

Nessa miscelânea de possibilidades as religiões/religiosidades se misturam nas linguagens, símbolos e conteúdos das trocas, se confundem por vezes com outras tradições também transmitidas nas interações escolares o que faz a troca religiosa neste ambiente não ser apenas uma peculiaridade ou algo *sui generis*, mas sim um dos vários conteúdos do ‘modo de ser’ do brasileiro. Para sabermos como a sociedade brasileira transmite seu modo de ser a seus integrantes é importante percebermos algumas evidências sobre a relação dos sistemas de ensino com a sociedade a qual esse pertence.

A primeira a ser abordada é fornecida por Durkheim (1978). Por reprodução social entende-se o processo histórico no qual uma dada sociedade por meio de seus integrantes, quer sejam pessoas ou associações/grupos/coletivos institucionalizados ou não, transmite aos novos integrantes, por nascimento ou adesão, a fim de perpetuar sua existência tal como é, sua forma e conteúdo de ser. Para Fauconnet, Durkheim entendia que educação era o processo transmissor da moral social aos indivíduos para a criação do ser social deste, ou seja, sua humanização.

Ora, é pela moral que o homem forma em si a vontade, que governa o desejo; é a linguagem que o eleva acima do domínio da sensação; é nas religiões, primeiramente, e depois na ciência, que se elaboram as noções cardeais com que a inteligência vem a tornar-se propriamente humana (FAUCONNET, 1978, p. 10).

Essa ação social ocorreria a partir do nascimento dos novos membros sendo necessária a renovação contínua da atividade educacional.

Em face de cada nova geração, a sociedade se acha, pois como se estivesse diante de uma tabula rasa, ou quase; e isso a força a novos dispêndios, para uma construção que perpetuamente terá de renovar-se. É preciso que, pelos meios mais rápidos e seguros, ela sobreponha ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, um outro ser capaz de submeter-se à vida moral e social. Eis aí a obra da educação (FAUCONNET, 1978, p. 11).

Desta forma, contrariando ideias filosóficas e psicológicas de sua época que indicavam a educação como sendo um processo para uma sociedade orientado para um devir utópico-abstrato como o alcance da perfeição ou a felicidade, “A educação não tira o homem do nada, como acreditava Locke e Helvetius” afirma Durkheim (1978, p. 50). Ele entendia que a “... educação é um processo social, isto é, esse processo, põe em contato a criança com uma

sociedade determinada e não com uma sociedade *in gerere* (FAUCONNET, 1978, p. 12), ou seja, é uma ação concretamente realizada para a orientação dos modos de vida socialmente existentes e, expressando os como(s) e o porquê(s) essa sociedade pensava o modo de vida que esta transmitido. Com esses argumentos percebe-se que o autor pensava a Educação como elemento fundamental na transmissão cultural de uma geração para outra, sendo um agente da Reprodução social seu conteúdo é igual seu modo de viver e interpretar/justificar esse modo de viver.

A segunda evidencia importante para pensarmos o sistema educacional é proposta por Pierre Bourdieu (2009). O autor concorda com Durkheim sobre o papel da sociologia da educação ser a observação do sistema educacional concreto e não do seu devir. Ao definir como importante na pesquisa educacional o conhecimento das leis que regem o processo ele aponta para uma investigação na *práxis* e não no devir.

Em termos mais precisos, é preciso conhecer as leis segundo as quais as estruturas tendem a se reproduzir produzindo agentes dotados do sistema de disposições capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e, portanto, em condições de reproduzir as estruturas (BOURDIEU, 2009, p. 296).

Bourdieu (2009, p. 296) também evidencia outra aproximação com a proposta de Durkheim. Para os dois o sistema educacional tem a função de transmissão do como a sociedade é como é, ou seja, reproduzi-la.

Na verdade, dentre as soluções historicamente conhecida quanto ao problema da transmissão do poder e dos privilégios, sem dúvida a mais dissimulada e por isto mesmo a mais adequada a sociedades tendentes a recusar as formas mais patentes da transmissão hereditárias do poder e dos privilégios, é aquela veiculada pelo sistema de ensino ao contribuir para a reprodução das estruturas das relações de classe dissimulando, sob as aparências de neutralidade, o cumprimento desta função (BOURDIEU, 2009, p. 296).

Ainda que haja aproximações entre os dois é necessário pontuar que Bourdieu (2009) avança a discussão para além de descrever a realidade como é, ele a faz permitindo perceber pontos possíveis de intervenção. Ao demonstrar como o sistema educacional Francês reproduz em sua estrutura nos sistema de obtenção de capitais culturais que por sua vez garantem a manutenção da estrutura de classes, o autor aponta fatores capazes de alterarem, ao menos um pouco e para alguns poucos, a ação ‘automática’ e constante de Reprodução social.

Afirmar que o Sistema de Ensino é parte importante no processo de reprodução também pressupõe assumir que a condições de diferenças e desigualdades existentes na sociedade se reafirmam ou continuam a se produzir por essa instituição. Um importante crítico brasileiro nesta área é o professor sociólogo Maurício Tragtenberg. Ao se expressar sobre a Educação

brasileira Tragtenberg (2012) aponta sua vinculação com a estratégia capitalista de formação de mão de obra e de ser um dos responsáveis pela inculcação das ideias produtivas existentes no modo de produção em questão. “A organização da hegemonia pelo Estado, através de seu estamento burocrático-militar e seus respectivos ideólogos, tinham que logicamente contar com o apoio da escola, enquanto ‘aparelho ideológico’.” (TRAGTENBERG, 2012, p. 15).

Diante de toda a desigualdade existente no país Tragtenberg aponta para o modo com que a reprodução econômica se relaciona com a escola e como essa instituição burocraticamente organizada se tornou uma instituição de uma classe social.

A escola, mesmo a mais democrática, traduz no nível escolar, as desigualdades de nível social. Possibilidade de desescolaridade prolongada e sucesso escolar são privilégios dos privilegiados, possíveis àquelas cujas famílias ocupam posição dominante na estrutura social. O interior do sistema escolar oculta, sob aparência de diferenciações funcionais, tipos de cursos ou níveis de ensino, diferenças que se manifestam por uma hierarquia social que aparece nas oportunidades desiguais de escolarização às crianças de origens sociais diversas. A eliminação do sistema escolar atinge as camadas pobres, a elite é raramente afetada (TRAGTENBERG, 2012, p. 71).

A economia não é a única esfera da vida que dança em pareceria com a escola, Brandão (1982) denuncia como o caminho escolhido da educação nacional tem sido politicamente organizado. Para os autores tanto a ação interna da escola quanto as questões extrínsecas principalmente as de ordem econômica funcionavam de forma a excluir setores menos providos financeiramente de possibilidades de sucesso escolar.

Fundamentalmente, há uma correlação direta entre a origem social do aluno e o fracasso escolar, seja a entrada tardia no sistema de educação, seja a repetência ou a evasão escolar. A escola consagra, no plano pedagógico, aqueles que no plano da origem socioeconômica já estão previamente escolhidos; premia os privilegiados e penaliza os desprivilegiados, outorgando-lhes o título de “carentes” (TRAGTENBERG, 2012, p. 15).

Sabe-se pelo que foi demonstrando pelo sociólogo e pesquisador das relações escolares Bernard Lahire (2004) que a determinação que indica apenas questões econômicas na realidade de fracassos escolares não é de toda verdadeira, a agência dos indivíduos precisa ser levada em conta também. Ainda assim, o que Tragtenberg (2012) enfatiza é que do ponto de vista macro a economia atua mais intensamente e de forma mais convincente do que as motivações internas dos indivíduos. Em relação ao desenvolvimento da rede educacional no país o autor afirma que:

Por outro lado o próprio desenvolvimento da rede educacional nada mais fez do que acentuar o que já existia. Estabeleceram-se na prática duas redes paralelas; a escola de rico e a escola de pobre. Ao se acentuar por esse sistema as diferenças de classe, apesar de todo o jargão igualitário democrático-liberal, introduziram-se sutilmente condições diversas de estudo vigentes na escola privada e na do Estado, no nível qualitativo de ensino destinado à clientela do período *diurno e noturno* (TRAGTENBERG, 2012, p. 17, grifo do autor).

Essa dicotomia existente na escola brasileira é fundamental para a compressão do como a sociedade brasileira tem se reproduzido. Essa forma de se fazer educação evidenciada através do problema da educação nacional, é responsável por demonstrar a essência das relações de classe existentes:

O problema educacional, tal qual é usualmente detectado, o é na *aparência*. Na realidade ele é a forma *aparencial* de algo essencial: as determinações econômicas que regem a lógica das classes, trasmutada em lógica de poder e legitimada pelo aparelho escolar, através do fornecimento de uma educação diferencial. (TRAGTENBERG, 2012, p. 17, grifo do autor).

Desta forma Tragtenberg (2012) colabora com a descrição da realidade escolar do Brasil ao apontar as principais causas da desigualdade existente e associar as ações internas a principal esfera da socialização do Homem: a economia.

Essa realidade bem como o processo de Reprodução social através do sistema de educação são importantes para a temática em questão, pois compreender o *modus operandi* do sistema educacional brasileiro nos impulsionam a pensar como as Religiões se ajustam nessa ação social de Educação sabendo que a Matriz cristã possui uma parte do sistema privado educacional em todos os níveis da educação brasileira.

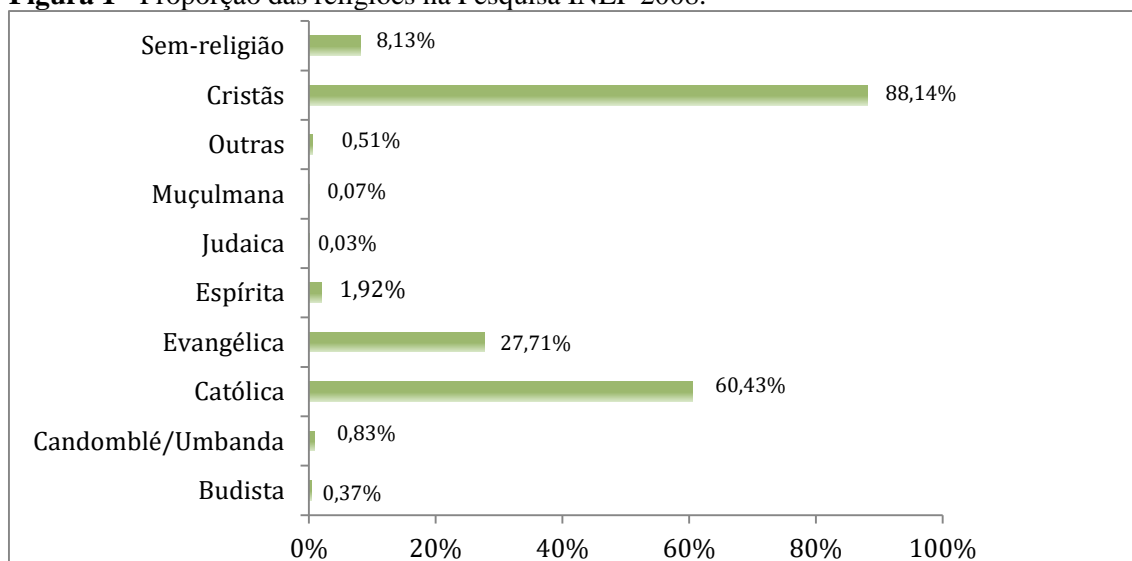
No setor público a agencia de profissionais de ensino e de outros membros da comunidade escolar podem, ao tentar reproduzir a lógica conversionista do Campo religioso, produzir o tido como principal dilema da disciplina de ensino religioso: o proselitismo e com questões de respeito religioso. Tragtemberg (2012, p. 79) afirma que a “... escola se constitui num centro de discriminação, reforçando tendências que existam no ‘mundo de fora’”. Diante desse fluxo no qual o sistema de Ensino se torna um dos componentes da Reprodução Social, como já se sabe que a intensidade religiosa do brasileiro é alta, a associação dos dois fatores (reprodução e religiosidade) suscita questão de qual deve ser a realidade religiosa dentro dos muros da Escola, quem são os agentes de trocas religiosas. Para conhecer esse ambiente foi utilizada a Pesquisa sobre Ações Discriminatórias em Âmbito Escolar (PNADAE) realizada pelo INEP em 2008.

Aspectos religiosos na Pesquisa sobre Ações Discriminatórias em Âmbito Escolar

Sob uma análise quantitativa religiosa nacional a respeito da distribuição de fieis por crença a partir da comunidade escolar (considerando alunos, professores, diretores, funcionários e pais)

a Pesquisa Nacional de Ações Discriminatórias (PNADAE)⁶¹ produzida pelo INEP/MEC trouxe os seguintes subsídios.

Figura 1 - Proporção das religiões na Pesquisa INEP 2008.



Fonte: Adaptado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2008).~

Do ponto de vista da diversidade religiosa na comunidade escolar a partir dos dados da PNADAE (2008) foi apontado que há uma maior presença/concentração dos grupos majoritários na sociedade, no caso cristãos.

Os dados indicam uma concentração maior no número do grupo dos cristãos principalmente no que se refere a Evangélicos tornando a hegemonia religiosa da sociedade mais aguda na Escola. A Figura 1 indica, em relação ao Censo 2010, uma presença de 5,5% maior de protestantes/evangélicos e, de 4,2 % menos Católicos, no ambiente escolar o que balanceia a variável “Cristãs” (soma de Evangélicos e Católicos), percebe-se a diferença de 1,34 % a mais de cristãos do que o existente no cenário religioso nacional.

O segundo item analisado diz respeito a relação existente entre escolaridade materna e a reprodução do sistema educacional nacional. Segundo alguns estudos, entre eles o de Menezes Filho (2007), há uma forte relação entre o nível de estudo materno e o desenvolvimento escolar do filho. Essa é uma das variáveis capazes de servirem de correlação e predição sendo muito utilizada em estudos. No caso de Menezes Filho (2007) a investigação foi feita a partir de dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Entre as variáveis do aluno, entre as mais importantes está a escolaridade da mãe. Segundo os resultados da tabela, ter uma mãe com ensino superior aumenta em cerca de 3 pontos o desempenho na 4ª série, em 9 pontos na 8ª e 6 pontos no ensino médio. Mas um fato interessante é que a escolaridade média das mães de todos os alunos da sua escola tem um impacto maior sobre a nota dos alunos do que a escolaridade da sua própria mãe. Os resultados indicam que se todas as mães da escola tivessem nível superior, o acréscimo de nota seria de 9

⁶¹ Vide <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>.

pontos na 4ª, 30 pontos na 8ª e 85 pontos no ensino médio, ou seja, um aumento de quase 40% na média neste último caso. (MENEZES FILHO, 2007, p. 17).

Essa variável também é importante porque esta diretamente vinculada a renda. No Brasil há forte associação entre a renda pessoal e a escolarização, desta forma, ao expor as características escolares maternas a Tabela 2 além de descrever a realidade média da educação formal das mães brasileiras e suas respectivas religiões com as quais poderemos perceber as relações existentes entre Religião e escolaridade nacional, também proporciona um panorama de distribuição econômica.

Tabela 2 - Taxa de escolaridade materna PNADAE (2008).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Budista	2,1	4,3	25,5	6,4	0,0	4,3	2,1	21,3	4,3	0,0	2,1	8,5	19,1
Candomblé /Umbanda	2,0	9,0	9,0	18,0	17,0	0,0	2,0	12,0	1,0	0,0	6,0	6,0	18,0
Católica	1,3	20,3	18,2	13,5	9,8	1,4	4,0	10,5	1,4	0,5	2,0	7,7	9,4
Evangélica	1,5	19,9	15,5	14,0	10,8	1,8	4,3	10,8	1,1	0,4	2,3	8,0	9,6
Espírita	0,5	11,5	12,0	12,0	11,5	1,1	3,3	21,9	2,2	1,6	4,9	10,4	7,1
Judaica	0,0	50,0	0,0	0,0	25,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	25,0	0,0
Muçulmana	0,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	0,0	20,0	0,0	0,0	10,0	10,0	10,0
Outras	0,0	17,7	19,4	3,2	11,3	1,6	3,2	16,1	1,6	1,6	1,6	14,5	8,1
Média	1,4	19,9	17,2	13,6	10,2	1,5	4,0	10,9	1,3	0,5	2,2	7,9	9,5

Fonte: Adaptado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2008)

- 1 Nunca frequentou escola.
- 2 Começou a estudar, mas não completou a 4ª série do Ensino Fundamental.
- 3 Começou a estudar, e completou a 4ª série do Ensino Fundamental.
- 4 Começou a estudar, mas não completou a 8ª série do Ensino Fundamental.
- 5 Começou a estudar, e completou a 8ª série do Ensino Fundamental.
- 6 Educação de Jovens e Adultos Fundamental .

- 7 Ensino Médio incompleto.
- 8 Ensino Médio completo.
- 9 Educação de Jovens e Adultos Médio.
- 10 Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante.
- 11 Superior incompleto.
- 12 Superior completo.
- 13 Não sabe..

- Moda da Escolaridade (coluna).
- Moda da Religião (linha).
- Moda coincidente Religião e Escolaridade.

A primeira observação relevante indicada pelos dados dizem respeito as informações familiares que os estudantes possuem. As variáveis mais difíceis de captar em pesquisas com estudantes são as relacionadas a históricos familiares, renda, migrações/origem paternas parecem não ser compartilhadas trazendo dificuldades de serem captadas por instrumentos como o *survey*. Neste caso, informações estudiantis das mães também tiveram reflexo dessa ausência de comunicação. A taxa de não resposta/missings obteve 36,9% do total de respostas esta variável possui no conjunto de dados, ou seja, mais de 1/3 dos não conseguiram responder a questão sobre a escolaridade de suas mães, se associarmos esse resultado com a média de ‘Não sabe’ chegaríamos a quase metade das respostas. Essa falta de diálogo por si já indica um fator sobre a reprodução educacional, poucos pais demonstram/apresentam aos seus filhos seu nível de escolaridade. Tanto o Budismo (19,1%) seguido de perto pelo Candomblé/Umbanda (18%) são as religiões com menor transmissão de informação sobre escolaridade.

A segunda informação diz respeito as maiores taxas (representadas pelo conceito estatístico (“Moda”) apresentadas pelas religiões. A religião cuja escolaridade é mais avançada é a dos Judeus com 25% de mães com Ensino Superior. Ainda sim podemos perceber como a religião tem contrastes internos uma vez que a Moda da religião (linha) é de 50% de não concluintes da 4ª série primária, é quase um antagonismo, ou estudam ou apenas se alfabetizaram. Infelizmente os dados obtidos de judeus é muito pequeno para inferirmos sobre essa relação para fora do sistema escolar público, pois a intenção da PNADAE eram os dados escolares e não religiosos e o Judaísmo representa apenas 0,03% da Comunidade Escolar pública brasileira. Contudo isso já indica uma preferência pelo ensino privado uma vez que o Censo indica que há 0,06% de Judeus no país, ou seja, entendendo que haja correlação entre as pesquisas, os dados aqui apresentados diriam respeito a apenas metade da população judaica o que é um índice pequeno para inferências, mas significativo em termos absolutos uma vez que a média de matrículas na educação básica brasileira no setor privado é de 13,76% conforme (INEP 2012 p.16, gráfico 3). Em segundo lugar entre as mais escolarizadas estão as mães dos pertencentes às religiões que não foram tipificadas e estão sob o rótulo ‘Outras’ (14%). Diferindo muito pouco das Judias, essas mães tem como Moda (19,1%) o término da 4ª série. O terceiro aspecto aborda o outro lado da tabela, entre as menos escolarizada novamente o Budismo esta em evidência. É ela a religião com a maior incidência de mães sem escolarização novamente seguida do Candomblé/Umbanda. Para completar o quadro a Moda (25%) da Religião é 4ª série do Ensino Fundamental sendo a religião com maior frequência

nessa opção de resposta. Tais dados colocariam os budistas com menor propensão as influências do Sistema Educacional justamente por sua pequena participação nela, ao mesmo tempo em que a presença de um budista na comunidade escolar sugira que este possui um grau de ruptura histórica familiar e, portanto pode requerer cuidados pedagógicos, ainda sim, as mães dos budistas detêm o segundo maior índice de concluintes do ensino médio fato que novamente demonstra como é heterogênea a associação Religião/Escola.

Entendendo que muitas outras observações poderiam ser exploradas e contrastadas finaliza-se esse estudo com a reflexão dos índices existentes na opção ‘Ensino médio completo’. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o ensino básico brasileiro consiste na finalização da etapa do ensino médio, desta forma, a meta estatal é que toda a população obtivesse pelo menos esse grau de instrução formal fato que esta muito longe da realidade nacional como um todo e que nesta pesquisa revela a mesma característica. A média de concluintes dessa etapa é de 10,9% e se somarmos as médias das etapas superiores, temos que 21% das mães obtiveram essa titulação. É um número baixo e 2,6 vezes menor se compararmos a realidade das jovens atuais.

O percentual de jovens de 15 a 17 anos que cursavam o nível educacional apropriado à sua idade subiu de 34,4% em 2000 para 47,3% em 2010. Essa taxa de frequência escolar líquida no ensino médio para os homens era de 42,4%, 9,8 pontos percentuais abaixo da taxa feminina (52,2%). Do total de aproximadamente 4,9 milhões de jovens entre 15 e 17 anos de idade que frequentavam o ensino médio, observa-se uma proporção maior de mulheres (54,7%) se comparada com a de homens (45,3%). IBGE (2010)

Essa diferença entre gerações indica uma mudança no padrão de reprodução educacional anunciando que a categoria ‘escolaridade materna’ sofrerá uma alteração significativa nas próximas décadas o que fará com que suas correlações necessitem de novas averiguações e sua função de indicador seja novamente avaliada, contudo, por ora essa característica serve para mostrar que embora teóricos apontem para a tendência de manutenção dos papéis e estratos sociais, mudanças podem ocorrer. Ainda sim, antes de ser um exemplo de transformação social, a variação no índice de concluintes também trará o questionamento sobre o nível de aproveitamento e desempenho em relação aos conteúdos requeridos e estipulados como mínimos, pois sem eles apenas haverá mais mulheres certificadas ao invés de possuidoras de informações científico/escolar. Também será importante investigar se as proporções religiosas sem manterão ou se essa mudança na formação produzira algum fenômeno de migração religiosa.

Conclusão

Pode-se perceber através dos dados uma acentuação da hegemonia cristã já existente na sociedade brasileira na comunidade escolar pública o que indica um decréscimo na diversidade religiosa da instituição e aponta para duas possíveis situações: a de intolerâncias uma vez que ações proselitistas ou de manutenção de valores religiosos dos grupos majoritários terão legitimação neste ambiente e do desafio pedagógico, uma vez que alguns grupos priorizam instituições privadas de ensino ou têm históricos familiares de baixa escolarização.

Uma vez que escolaridade tem forte associação com renda no país, as taxas maternas de escolarização indicam que as religiões hegemônicas também detêm a maioria da população pobre. Dessa forma, a permanência dos filhos no sistema de ensino público pode ser entendido como possibilidade de ruptura das regras de Reprodução Social as quais o Brasil esta submetido desde o período colonial. A realização das funções dos profissionais da educação ao educar e transmitir saberes organizados/sistematizados estão fortemente atreladas a produção desse descontínuíssimo histórico brasileiro e minorar os efeitos da desigualdade existente.

No que concerne as diferenças entre as taxas de religiões no sistema escolar é importante frisar que os índices pequenos não estão postos como comparação qualitativa que indicaria uma superioridade de um grupo sobre o outro, mas ao contrário. Em um país de tradição de catolicismos e protestantismos a presença de outras matrizes ou crenças indica uma possibilidade/oportunidade para a criação/produção de indivíduos com respeito/tolerância com a religião alheia, não apenas no trato pessoal.

REFERENCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra**: escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- DURKHEIM, Emile. A divisão do trabalho social e direito. In: SOUTO, Claudio; FALCAO, Joaquim. **Sociologia e direito**: textos básicos para a disciplina de sociologia jurídica. São Paulo: Thomson Learning, 2002. p. 99-108.
- DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- IBGE. Estatísticas de Gênero mostram como as mulheres vêm ganhando espaço na realidade socioeconômica do país. 2010. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2747>>. Acesso em: 20 jan. 2015.*
- _____. **Censo demográfico 2010**: tabela 2094: população residente por cor ou raça e religião. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=cd&o=14&i=P&c=2094>>. Acesso em: 30 mar. 2012.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Pesquisa de ação discriminatória em âmbito escolar**. 2008a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 23 jun. 2014.
- _____. **Microdados da pesquisa das ações discriminatórias no âmbito escolar**. 2008b. Disponível em: <ftp://ftp.inep.gov.br/microdados/microdados_pesquisa_acoes_discriminatorias_ambito_escolar_2008.zip>. Acesso em: 23 jun. 2014.
- _____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. – Brasília: 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.
- FAUCONNET, Paul. A obra pedagógica de Durkheim. In: DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p. 9-31.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 2004.
- MENEZES FILHO, N. Os Determinantes do desempenho escolar do Brasil. Instituto Futuro Brasil/IBMEC. São Paulo. 2007.
- TRAGTEMBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo: UNESP, 2012.

DIÁLOGOS ENTRE CULTURA, RELIGIÓN Y VALORES

Amparo Novoa Palacios⁶²

Resumen

La sociedad actual plantea un profundo desafío en orden a comprender las fusiones que acontecen en el mundo cultural, a partir de las diversas expresiones de fe que toman rostro en las instituciones religiosas y las exigencias que emergen para formar al ser humano en valores que posibiliten su propio crecimiento y maduración. Para tal fin, la ponencia que se presentará en este Congreso busca explicitar cómo la sociedad de hoy evidencia un retorno a lo religioso que vale la pena estudiarlo críticamente y así poder descubrir su potencial humanizador y su capacidad para transformar el corazón humano. En consecuencia, es necesario mirar todas las implicaciones que lo cultural tiene sobre los procesos religiosos y educativo-axiológicos con el fin de evidenciar la manera cómo se va configurando un nuevo rostro de sociedad.

Palabras clave: Cultura, religión, fe, valores, diálogo

Abstract

The society today raises a deep challenge in order to understand the mergers that happen in the cultural world, from the diverse expressions of faith that take face in the religious institutions and the requirements that emerge to form the human being in values that make his own growth and ripeness possible. For such an end, the presentation that one will present in this Congress looks how the society today demonstrates a return to the religious that is worth studying it critically and this way being able to discover his potential humanizador and his aptitude to transform the human heart. In consequence, it is necessary to look at all the implications that the cultural has on the religious processes and educationally - axiológicos in order to demonstrate the way how it is formed.

Keywords: Culture, religions, faith, values, dialogue.

⁶² Miembro de la Sociedad de Auxiliadoras. Doctora en Teología Dogmática por la Universidad de la Compañía de Jesús, Facultad de Teología, Cartuja, Granada (España). Bachiller en Filosofía, Licenciada y Magister en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana. Profesora y Directora del Programa Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad de La Salle. Profesora y Coordinadora de la Línea de investigación Cultura, fe y formación en valores del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Miembro del grupo de investigación Educación ciudadana, Ética y Política y del grupo de investigación Educación y Sociedad. Miembro de la Comisión de Reflexión teológica de la Conferencia de Religiosos de Colombia. amnovoapa@lasalle.edu.co

Introducción

La sociedad actual presenta un profundo desafío en orden a comprender las fusiones de carácter global y local que acontecen en el mundo cultural a partir de las diversas expresiones de fe que toman rostro en las instituciones religiosas y las exigencias que emergen para formar al ser humano en valores que posibiliten su propio crecimiento y maduración. Para tal fin, se hace necesario y pertinente explicitar cómo la sociedad de hoy evidencia un retorno a lo religioso que vale la pena estudiarlo críticamente y así poder descubrir su potencial humanizador y su capacidad para transformar el corazón humano, sin importar raza, género, clase social y cultural. En consecuencia, es fundamental poner nuestra mirada bajo los siguientes aspectos que estructuran la presente ponencia. Primero se trata de evidenciar cómo la cultura es un escenario que permite descubrir la novedad del evangelio. Acto seguido, se plantea la fe y los valores como expresiones de vida y humanización en el campo cultural; la fe se considera como una dimensión radical y trascendental de reciprocidad para instaurar relaciones a partir de la diversidad y se propone la dimensión axiológica, los valores, como un forma de animar el crecimiento humano en pos de promover la construcción de un tejido social para la vida.

Aproximación *comprensiva* al concepto de cultura

Para todos es conocido que el término cultura hace referencia al *cultivo del espíritu* y desarrollo de las *facultades intelectuales del ser humano*. Se puede también comprender como el tejido social que abarca *las distintas formas y expresiones de una sociedad determinada*. Además la UNESCO afirma que la cultura permite al ser humano la capacidad de reflexión sobre sí mismo, pues a través de ella, los hombres y las mujeres disciernen valores y crean nuevas significaciones.⁶³ Esto evidencia que el concepto de cultura es polisémico, es decir admite diversidad de significados, sin embargo sí se puede hacer una aproximación genérica, que sirva de marco referencial para nuestra reflexión.

Desde esta perspectiva hay quienes comprenden la cultura de una sociedad a partir de dos componentes: de aquellos aspectos intangibles que hacen referencia a: creencias, ideas y valores que dan contenido a la cultura, pero también existen aspectos tangibles, que aluden a: objetos, símbolos o tecnologías que representan ese contenido.⁶⁴ No cabe duda, que la definición de cultura ha experimentado, para su comprensión, variedad de contenidos y matizaciones. Pero se ha entendido de modo general y específico; por ello se puede hablar de

⁶³ Cfr. <http://www.unesco.org/new/es/>

⁶⁴ Cfr. GIDDENS, Anthony. *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial, 2001, p.52

cultura o de culturas. Como señala Kottak, todas las poblaciones humanas tienen cultura, por lo que ésta se convierte en una posesión generalizada del género humano. Si bien esta comprensión es abstracta, ya que la humanidad en general comparte la capacidad para la cultura, es importante reconocer que la gente vive en culturas particulares y por ello da lugar a una *pluralidad de culturas* que ha sido objeto fundamental de la antropología-socio-cultural.⁶⁵ Así pues, la presente reflexión no busca presentar exhaustivamente el origen, desarrollo y sentido interno de cada cultura, sino más bien nos ubicamos en la cultura desde el entramado social, pues toda sociedad tiene cultura y toda cultura se pone en práctica por la interrelación entre las personas en la que se produce un universo de significados que comparten a través de las generaciones, de esta forma nos ubicamos en la cultura como espacio de *encuentro y diversidad* en la que acontece la experiencia religiosa y la práctica de valores que dan sentido de vida y esperanza para la humanidad.

La cultura como escenario de *encuentro y diversidad*

La cultura se constituye en un elemento primordial que permite definir la identidad y la misión de personas concretas que habitan diversos contextos. Es el lugar en que la vida transcurre bajo parámetros de *creatividad e imaginación*, donde confluyen búsquedas, incertidumbres, asertividades, sufrimientos, esperanzas pero también es el lugar donde se constata la pobreza, la exclusión, la discriminación, la migración, el desempleo, las oportunidades que en muchas ocasiones no tienen en cuenta el principio de equidad y justicia. Además algo esencial a resaltar es que en la cultura acontecen la comunicación humana y el origen de relaciones nuevas:

Hoy que las redes y los instrumentos de la comunicación humana han alcanzado desarrollos inauditos, sentimos el desafío de descubrir y transmitir la mística de vivir juntos, de mezclarnos, de tomarnos de los brazos, de apoyarnos, de participar de esa marea algo caótica que puede convertirse en una verdadera experiencia de fraternidad, en una caravana solidaria, en una santa peregrinación. De este modo, las mayores posibilidades de comunicación se traducirán en más posibilidades de encuentro y solidaridad entre todos (Evangelii Gaudium No. 87)

Por esta razón, se puede afirmar que la cultura describe su fuente de origen en un *encuentro*, lo cual necesita una comunicación cercana, fluida, en el sentir con el otro, en salir de sí mismo para darse a los más débiles, a *aquellos que se constituyen en periferias existencial*. No obstante, en la actualidad la humanidad participa en un proceso de interconexión paradójico, que conecta y desconecta, desde cualquier parte del mundo, esta situación hace que las culturas, procesualmente, se conviertan en espacios estratégicos donde acontecen las

⁶⁵ Cfr. BEORLEGUI, Carlos. *Antropología filosófica. Nosotros: Urdimbre solidaria y responsable*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004, p. 204

tensiones que implica el aprender a *vivir juntos* en un mundo globalizado. Inclusive el concepto de *relación* ya no es suficiente fundamentarlo desde una antropología filosófica o teológica, es necesario pensarlo desde lo antro-po-técnico.

El *lugar* de la cultura en la sociedad cambia cuando la *mediación* tecnológica (Meyrowitz, 1985; Chartron, 1994; Manzini, 1991) de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. La tecnología remite hoy no sólo, y no tanto, a nuevos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. Al radicalizar la experiencia de desanclaje producida por la modernidad, la tecnología deslocaliza los saberes y modifica tanto el estatuto cognitivo como institucional de las *condiciones del saber* y de las *figuras del conocimiento* lo que está conduciendo a un fuerte emborronamiento de las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana.⁶⁶

Esta situación reta al núcleo de la cultura, en lo que se refiere a la demanda de *reconocimiento* y *sentido* para los seres humanos a partir del mundo relacional que posibilita diversidad de sentidos para la vida.

Un aspecto fundamental que determina al ser humano como ser cultural es su capacidad para relacionarse con sus congéneres. De ahí que pueda vivir su alteridad y pueda constituir su mismidad desde ese otro/a diferente a él. Aceptar que somos creados para la relación significa que nuestra vida se realiza y se potencia, en el espacio cultural, junto con la vida de los demás. Lo cual supone tomar consciencia que no sólo se *vive*, sino también que el *vivir* supone una reciprocidad activa con los otros/as para constituir la relación interpersonal que crea el pronombre personal *nosotros*.⁶⁷

En este contexto, el aprender a *vivir juntos*, implica tomar consciencia que el *convivir* es saber y sentir que la vida en el mundo cultural está abierta a los demás, lo cual revela que el *ser* que acompaña a hombres y mujeres es un ser-para-otros, un ser-con y no solamente un ser-para-sí. Este vivir-con implica compartir un universo común en medio de la diversidad de expresiones simbólicas, lo cual se impone como algo necesario para el *reconocimiento mutuo* de los sueños y las esperanzas que brotan de la humanidad.

El *reconocimiento mutuo* se posibilita por la convivencia, la cual no se limita sólo a un proceso social entre *áster egos*, sino que se extiende a la unidad del ego en alteridad, la del *yo* en los demás y la de los demás en mí. Dando paso a una humanización de la historia en la que

⁶⁶ BARRERO, Jesús Martín, “Comunicación y cultura mundo: nuevas dinámicas mundiales de lo cultural”, p. 23

⁶⁷ Cfr. NOVOA PALACIOS, Amparo. *El exilio: vocación a la transparencia y a la verdad*. Bogotá: Universidad de La Salle, 2013, p. 157

reconocer al otro a través del *encuentro* se constituye en la secreta esperanza de vida nueva y en la posibilidad de descubrirlo como semejante en la diferencia, realidad que funda la verdadera democracia.⁶⁸

Una verdadera democracia en el actual mundo globalizado debe tener presente la *diversidad cultural* como una realidad que no puede verse sólo como un *diferencia*, como algo que se define en relación a otra cosa, ya que toda diferencia se construye socialmente e implica un sentido simbólico e histórico. Por tanto si se aborda sólo desde el sentido simbólico (hermenéutico), puede caerse en un relativismo, es decir se abstraen las culturas de sus condiciones reales de existencia y esto llevaría a que cada quien le pueda dar su propio significado y “la lectura se derivaría entonces de una intención arbitraria: el posicionamiento del lector. No habría una relación necesaria entre los textos, su existencia se vincularía únicamente al interés de la mirada que los decodificara. En su irreductibilidad, las culturas no serían comparables unas con otras, serían indiferentes unas a otras.”⁶⁹ Mientras que si se tiene en cuenta el sentido histórico de la diversidad cultural involucra los conflictos sociales y las distintas situaciones concretas. De ahí, que la diversidad cultural necesita ser contextualizada por el sentido histórico que tienen las “diferencias y que posibilitan redefinir el propio sentido simbólico.”⁷⁰ Para dar cumplimiento a este fin, vale la pena recordar el informe Delors, “La educación encierra un tesoro”, que afirmó que la educación tiene una doble misión, primero enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos, señalando así que diversidad y unidad se complementan, siempre y cuando se haga realidad dentro de los principios de aprender a ser y aprender a vivir juntos, como única posibilidad de reconstruir las comunidades humanas.

Todo lo dicho se hará realidad en la medida en que se recupere el *diálogo* entendido como la *palabra* que circula a través de los encuentros entre el género humano. Es un aspecto vital en que la persona se dice toda ella a la otra, posibilitando la reciprocidad y la ayuda mutua. Su autenticidad se mide cuando la persona intenta construir *verdad* junto con otros, como punto de partida para la transformar la realidad, “No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”⁷¹ En este sentido, es una palabra que libera

⁶⁸ Cfr. NOVOA PALACIOS, Amparo, “Educación, género y sociedad” en *Cuadernos de Seminario Sociedad y Educación. Una mirada actual*. Bogotá: Universidad de la Salle, 2014, p. 20

⁶⁹ ORTIZ, Renato, “Diversidad cultural y cosmopolitismo”, p. 43

⁷⁰ Cfr. *Ibíd.*, pp. 43-45

⁷¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1971, pp. 103-104

porque funciona como vehículo para promover nuevos sentidos a partir del reconocimiento mutuo y la promoción de la convivencia como una tarea de corresponsabilidad mutua.

La fe como dimensión radical de reciprocidad

La fe como un elemento fundamental de toda experiencia religiosa, lleva necesariamente a radicalizar el *encuentro* y la *diversidad* como caminos de diálogo entre evangelio y cultura. Este *encuentro* supone un diálogo que requiere una comunicación recíproca (bidireccional) en la que el evangelio transforma la cultura y la cultura se constituye en el escenario que permite descubrir con novedad, la riqueza del evangelio.

Al precisar algunos aspectos de la cultura, tales como: la organización y transformación social (creer que se puede construir otro mundo posible) como una utopía que se puede hacer real⁷², la educación subrayando la centralidad de la relación pedagógica comprendida desde la cercanía que en ella se define como acompañamiento⁷³, la equidad en la distribución del conocimiento que se traduce en una preferencia por los sectores socialmente empobrecidos⁷⁴, los comportamientos éticos capaces de permear la realidad política, especialmente en relación con la educación, la ciencia y la tecnología⁷⁵, la convivencia que lucha contra el individualismo y privilegia el trabajo colegiado y la dimensión comunitaria del ser humano⁷⁶. Son aspectos que permiten comprender que la historicidad del ser humano, el sentido crítico de la tradición y la recuperación del sentido son grandes derroteros que una fe histórica ayuda a vivir, porque evidencian una ruptura con la mentalidad metafísica, la cual descuidó un hecho fundamental; que el ser humano está situado en la historia, por eso sólo se le puede comprender bajo coordenadas espacio-temporales, donde no hay esencias puras sino perspectivas singulares y donde la verdad se capta desde una perspectiva determinada. Además porque señala que la historicidad supone una apertura a la tradición (Gadamer). No hay conocimiento y cultura que no se dé fuera de una tradición. La tradición es una herencia que hay acoger y al mismo tiempo reinterpretar actualizándola. Por eso Gadamer puntualiza que hablar de la tradición no significa la pérdida del sentido crítico frente a la misma tradición, sino recuperar su sentido dinámico y verdadero.

En esta descripción de elementos es importante resaltar que la hermenéutica y la historia desde el contexto cultural plantean la estructura del conocimiento humano como un

⁷² Proyecto Educativo Universidad de La Salle, PEUL (4,7e)

⁷³ *Ibíd.*, 4,3

⁷⁴ *Ibíd.*, 4,5

⁷⁵ *Ibíd.*, 4,6

⁷⁶ *Ibíd.*, 4,6b

encuentro, como un *diálogo*. Por eso se hace necesario el círculo interpretativo y que según Ricoeur no hay conocimiento inmediato o reflexivo del yo, no es mirándose a sí mismo como el yo se encontrará a sí mismo. Yo es otro (Si mismo como otro). Es así que la cultura no podrá ser entendida sino desde la inter-culturalidad, pretender que hay una cultura superior a otra sería absurdo y creer que la fe se puede reducir a una experiencia solipsista (solamente yo existo) por la cual la subjetividad se descubre y desarrolla aisladamente, sería aceptar ingenuamente las tendencias individualistas de la cultura actual y desconocer la historicidad de la fe. Sería negar algo fundamental de la fe religiosa, en este caso la fe católica, que afirma que la oferta de Dios a la humanidad se ha dado en el corazón de la historia. Es una fe que habla del Dios de la Vida, cuya palabra está expresada en gestos humanos. Etimológicamente, la palabra *fe* tiene relación con el verbo *creer* (credere), que implica una dimensión radical de reciprocidad y que se describe como confiar una cosa con la certeza de recuperarla. La fe puede ser comprendida en su sentido antropológico o religioso como la capacidad humana de confianza, de entrega que implica el *corazón* (cor-dare). Entonces la confianza implica coraje para abandonarse, es dar el corazón como gesto gratuito de ponerse a disposición de alguien ofreciendo la propia persona.

Aquí merece atención especial el horizonte epistemológico que plantea *Pensamiento Social de la Iglesia* como un horizonte de sentido fundamental de su quehacer, el cual no es formulado como un “depósito” inmutable de verdades esenciales ajenas al vaivén de la historicidad humana. Al contrario, se afirma que ese *Pensamiento Social* nace del *encuentro* del evangelio con la cultura. Ese *encuentro* constituye una clave hermenéutica central para pensar cómo favorecer el diálogo entre cultura, fe y valores, pues el Pensamiento social de la Iglesia deja ver claramente la forma cómo la fe se pone en diálogo con los problemas sociales para dar líneas de acción a los creyentes y no creyentes. Sin un acercamiento a la cultura y a sus problemas sociales, en particular, no habría surgido este Pensamiento Social de la Iglesia, que es un signo de una fe que se comprende como una experiencia que trasciende la dimensión personal o emotiva y se involucra, por su mismo dinamismo interno, en los problemas sociales, axiológicos y culturales que aquejan a la sociedad en que viven las personas.

Los valores humanizan el crecimiento humano

Pretender comprender que la formación en valores no es procesual, que no debe tener en cuenta el desarrollo del ser humano sería negar la historicidad y caer en una axiología metafísica carente de tacto pedagógico, pero desconocer las influencias que las tendencias

culturales juegan sobre la formación de los valores y sobre la comprensión de los mismos sería desconocer la circularidad hermenéutica planteada. Es así que el círculo hermenéutico supone el encuentro, la comunicación e impele a asumir la alteridad con su conflictividad, con sus riesgos, con sus limitaciones, con sus procesos, pero también con su riqueza.

La crisis actual que vive la humanidad, en medio de sus múltiples factores que la originan, hunde sus raíces en un cambio de cultura que ha provocado un desmoronamiento de los valores tradicionales y ha dejado en la perplejidad a muchos hombres y mujeres contemporáneos, hundiéndolos en el relativismo ético o atrapándolos en el consumismo manipulador. Esto hace necesaria una formación axiológica que construya otra ciudadanía, otra forma de posicionarse ante la sociedad, la ciudad, el barrio, capaz de vencer la indiferencia y el subjetivismo que socavan las energías para trabajar eficazmente en la utopía de una sociedad más justa, más equitativa, más transparente y más humana.

Los avances investigativos en formación en valores se caracterizan por la solidez de sus configuraciones teóricas pero adolecen, quizás, de dos cosas que valdría la pena profundizar: una suficiente y amplia divulgación y utilización pedagógica y una confrontación de su real impacto y eficacia frente a los sistemas económicos neo-liberales que parecieran aplastar toda tendencia axiológica tendiente a sobrepasar una visión axiológica utilitarista monetaria de la persona humana (el homo pecuniarius). Un posible camino para resolver dicha situación sería fortalecer el conocimiento crítico de las culturas post-modernas y de las grandes megatendencias que marcan las sociedades actuales, a partir de la asunción de un concepto heurístico de cultura (“La cultura, en cuanto concepto heurístico (Levy-Strauss), designa algo más que la simple erudición enciclopédica y apunta, más bien, a las relaciones entre las personas en un contexto determinado, a sus modos de vida y de pensamiento, sus costumbres y creencias, entre otros”), superando una visión intelectualista de cultura (la de los eruditos) y planteando Diálogos entre cultura, religión y valores. En consecuencia, este conocimiento de las culturas contemporáneas tiene que hacerse mirando sobre todo las implicaciones o incidencias que lo cultural tiene sobre los procesos religiosos y educativo-axiológicos. No se trataría de estudiar la cultura por la cultura, sino desde este interés específico.

Es importante enfatizar que los valores humanizan el crecimiento humano, cuando ellos velan por no caer en el relativismo religioso o ético, sino que favorecen el diálogo de los planteamientos religiosos con la cultura y con la formación en valores. De este modo, se motiva a pensar la verdad religiosa no como la repetición “ortodoxa” y mecánica (memorística) de dogmas o de textos sagrados, sino como la relación viva entre el pasado,

sobre todo los textos fundadores de las religiones y los estados de conciencia propios de la cultura contemporánea. Se trata de una fidelidad “crítica” a la tradición recibida, que implica al mismo tiempo una creatividad que supone nuevas interpretaciones de la experiencia religiosa y que puedan ser expresadas bajo la vivencia de valores que rescaten los derechos del corazón, los afectos y la razón cordial que dignifique la convivencia colectiva y favorezca la compasión hacia los demás, aspectos que procesualmente se han ido relegando por el modelo racionalista, científico positivista. Esto implica por ello se hace necesario favorecer una educación que recupere el nicho donde residen los valores, la razón cordial. Lo cual implica promover una pedagogía de la convivencia; que puede comprenderse como fenómeno y proyecto humano. La primera invita a indagar sobre las formas de socialización e interacción de los procesos educativos, la segunda, exige pensar a partir de determinados valores, en cómo convivir mejor ahora y aprender a convivir para después. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Qué tipo de convivencia son la que predomina en nuestras prácticas culturales y sociales? ¿Para qué tipo de convivencia preparan las instituciones educativas? ¿Hasta qué punto los procesos de enseñanza aprendizaje están potenciando aquellos valores y competencias que las personas necesitan para ser más tolerantes y abiertos en la relación y comprensión de los demás? ¿Cómo la educación puede prevenir el desarrollo de la intolerancia, el dogmatismo y el autoritarismo? ¿Qué enfoques pueden ayudarnos a problematizar los múltiples aspectos que implican el aprender a convivir en un mundo de semejantes y diferentes?

REFERENCIAS

BARRERO, Jesús Martín, “Comunicación y cultura mundo: nuevas dinámicas mundiales de lo cultural” en *Revista Signo y pensamiento*, Vol. XXXIX, núm. 57, julio-diciembre, 2010, pp. 20-34

BEORLEGUI, Carlos. *Antropología filosófica. Nosotros: Urdimbre solidaria y responsable*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1971

GIDDENS, Anthony. *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial, 2001

<http://www.unesco.org/new/es/>

NOVOA PALACIOS, Amparo, “Educación, género y sociedad” en *Cuadernos de Seminario Sociedad y Educación. Una mirada actual*. Bogotá: Universidad de la Salle, 2014

NOVOA PALACIOS, Amparo. *El exilio: vocación a la transparencia y a la verdad*. Bogotá: Universidad de La Salle, 2013

ORTIZ, Renato, “Diversidad cultural y cosmopolitismo” en *Revista Nueva Sociedad*, N° 155, mayo-junio, 1998, pp. 23-36

Proyecto Educativo Universidad de La Salle, PEUL.