

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 XIX

Laicidade, Liberdade Religiosa e Ensino Religioso:
Perspectivas Etno-Históricas

Coordenação

Ademir Valdir dos Santos (UFSC)

Elcio Cecchetti (UFSC)

Adecir Pozzer (FURB)

I Congresso
Lusófono
de Ciência das
religiões



DEPARTAMENTO
DE CIÊNCIA
DAS RELIGIÕES

RELIGIÕES E ESPIRITUALIDADES
CULTURA E IDENTIDADES

Outubro de 2015

Edições Universitárias Lusófonas

Data: Outubro de 2015.
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

- 4 *Ademir Valdir dos Santos, Elcio Cecchetti e Adecir Pozzer*, Laicidade, Liberdade Religiosa e Ensino Religioso: Perspectivas etno-históricas
- 5 *Josiane Crusaro Simoni e Eliane Ludwig*, Ensino Religioso na Escola Pública: Novas Perspectivas Frente a Diversidade Religiosa
- 18 *Gilberto Oliari*, A Aspersc e a Construção do Ensino Religiosos em Santa Catarina
- 29 *Jair Souza Leal*, O Ensino Religioso no Ordenamento Jurídico Brasileiro: Contradições e Desafios
- 39 *Giovana Didoné Piovezana e Leonel Piovezana*, Estado Laico e a Efetivação dos Direitos e Garantias Fundamentais dos Povos Indígenas: Avanços, Tensões e Desafios no Contexto Brasileiro
- 56 *Simone Riske-Koch e LÍlian Blanck de Oliveira*, Diversidade Cultural e Formação de Docentes no Brasil: Impactos, Desafios e Perspectivas
- 72 *Ramsés Nunes e Silva*, Protagonismos, Militâncias e Querelas Instrucionais na Trincheira Religiosa Contemporânea: Combates pela Escola Católica na Parahyba do Norte (1894-1922)
- 94 *Claudia Neves da Silva, Luis Gustavo Patrocino, Fabio Lanza e Pedro Vinicius N. M. F. Rossi*, Identidade Juvenil e Religiões: A Presença do Sagrado no Meio Estudantil
- 107 *Tarcisio Alfonso Wickert, Dolores Henn Fontanive e Simone Riske-Koch*, Formação Continuada e Diversidade Cultural Religiosa: Territórios de Intervenção em Santa Catarina

Laicidade, Liberdade Religiosa e Ensino Religioso: Perspectivas etno-históricas

Coordenadores:

Ademir Valdir dos Santos

Elcio Cecchetti

Adecir Pozzer

A laicidade tem sido historicamente utilizada para defender a liberdade religiosa, o que pressupõe formas de organização cultural-político-social, também matizadas por perspectivas étno-históricas, que garantam a autonomia do político frente às demandas e poderes do religioso. Isto amalgama relações conflituosas e harmoniosas entre as diversas instituições estatais, religiosas e educacionais, implicando diretamente nas formas históricas de organização da escola pública. O debate ora proposto problematiza: em que medida o caráter laico da escola pública é ameaçado diante da oferta do Ensino Religioso?

ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA: NOVAS PERSPECTIVAS FRENTE A DIVERSIDADE RELIGIOSA

Josiane Crusaro Simoni (UFSC e ASPERSC)¹
Eliane Ludwig (UNOCHAPECÓ e FONAPER)²

Resumo

Pensar o Ensino Religioso na perspectiva da diversidade religiosa, voltado à compreensão do fenômeno religioso, requer analisar seu processo histórico e objetos de estudo, bem como compreender o novo enfoque que o componente recebeu a partir da alteração do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira (Lei nº 9.394/96). Compreendendo que o Ensino Religioso, como parte integrante da educação básica, contribui para a formação do cidadão, propomos socializar práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina/Brasil. A partir destas experiências, concluímos que o Ensino Religioso, nesta concepção, atende os princípios do Estado Laico brasileiro, uma vez que contribui na promoção da liberdade religiosa e no questionamento dos processos discriminatórios e preconceituosos que sustentam práticas de intolerância religiosa.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Escola Pública; Diversidade Religiosa; Atividades de Aprendizagem; Liberdade Religiosa.

Abstract

Think Religious Education from the perspective of religious diversity, aimed at understanding the religious phenomenon, requires analyzing its historical and objects of study process and understand the new approach that the component received from the amendment of Article 33 of the Guidelines and Framework Act (LDB) of Brazilian education (Law No. 9.394/96). Understanding the Religious Education as part of basic education, contributes to the training of citizens, we propose socialize pedagogical practices developed in public schools of the State Education Network of Santa Catarina / Brazil. From these experiments, we conclude that the Religious Education, in this conception, meets the principles of the Brazilian secular State, as it helps in promoting religious freedom and the question of discriminatory and biased processes that sustain religious intolerance practices.

Keywords: Religious Education; Public School; Religious Diversity; Learning activities; Religious Freedom.

¹ Acadêmica do Curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em Educação na Cultura Digital (UFSC). Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN. Graduada em História - UNOESC e Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso pela UNOCHAPECÓ. Professora efetiva na Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina com os componentes Ensino Religioso e História. Secretária da Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina – ASPERSC (Gestão 2013-2015). Contato: josicrusaro@yahoo.com.br

² Mestranda do Curso *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Secretária do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER). Acadêmica do Curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em Educação em Direitos Humanos (EDH) e Diversidades: Uma Abordagem Interdisciplinar pela UNOCHAPECÓ. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e em Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso pela UNOCHAPECÓ. Professora efetiva da Rede Estadual e municipal de Ensino de Santa Catarina/SC e professora do Curso de Ciências da Religião – PARFOR na UNOCHAPECÓ. E-mail: ludwig12@unochapeco.edu.br

1. Seres humanos e o processo de aprendizagem

O humano é um ser em permanente construção e reconstrução no desenvolver de sua existência. Em diferentes lugares, tempos e espaços, em contato com múltiplos sujeitos e uma gama de culturas - a qual o mesmo é sujeito participante/atuante e integrante - o *aprender* se concretiza e transforma as percepções e modos de ver, viver e conviver no cosmos.

Assim, a aprendizagem é um processo contínuo que ocorre nunca isoladamente, mas no contato e interação entre as pessoas possibilitando novas experiências, saberes e reflexões acerca de tudo o que nos envolve; por vez, o ambiente escolar se constitui num dos territórios que possui a incumbência de apresentar diferentes enfoques e lentes ao humano, a partir da construção e apropriação do conhecimento.

Caracterizando as instituições escolares como palco de acolhida, encontro, proximidade, convivência - e também lócus de conflitos, imposições e autoridade, onde se tecem relações de poder e legitimam-se corpos e mentes - entendemos que as mesmas necessitam acolher a todas as diversidades possíveis e ensinar, além do conhecimento, práticas do bem viver entre os seres vivos e o ecossistema em que habitam.

Vislumbrando que a diversidade é marca presente, encontramos nas instituições escolares todas as variedades possíveis no que competem às relações de gênero, identidade, culturas, etnias, religiosidades, etc. Respeitar e conviver com cada um(a) que ali se faz presente é desafio constante que permeia a história da humanidade; por isso, existe a extrema necessidade de uma educação que incentive o estabelecimento de práticas alteritárias entre os diferentes e, ao mesmo tempo, tão *iguais* no que compete aos direitos e dignidade.

Conforme destacam Cecchetti *et al* (2013, p. 20),

em contextos históricos específicos, cada sujeito ou grupo social se constitui como ser singular e, ao mesmo tempo, plural, no seio de uma ou várias culturas, por meio de tramas de relações tecidas com o Outro, o mundo e o desconhecido [...].

Portanto, reconhecer a diversidade/variedade como patrimônio da humanidade requer, antes de tudo, entender que o Outro é singular, único, sem igual. Faz-se, portanto, fundamental e necessário o uso de recursos didático-pedagógicos e metodologias que favoreçam o aprendizado e a valorização da diversidade cultural.

Nesta direção, Martins Filho (2011, p. 51) afirma que “cada criança vive a experiência das infâncias no interior de uma determinada cultura que lhe dá significação”. A família é umas primeiras instituições sociais e ocupa relevante tarefa, pois a partir desse contato a criança irá adquirir as primeiras aprendizagens e saberes. Em relação à isso, Delors (2001, p. 16) destaca que

[...] a educação é, também, uma experiência social, mediante a qual a criança descobre-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire as bases do conhecimento e do *savoir-faire*. Essa experiência deve iniciar-se antes da idade da escola obrigatória, sob formas diferentes, conforme as circunstâncias, além de implicar a família e a comunidade de base.

Quando adentrar nas unidades escolares o sujeito irá se deparar com uma vasta pluralidade de culturas e identidades; assim, o diálogo deverá ser a base fundamental para o bem viver entre as diferenças culturais existentes, auxiliando na ruptura de (pré)conceitos, intolerância, definições pejorativas e de exclusão, elaborados no decorrer do processo histórico pela sociedade, no intuito de que no desenvolver de suas vidas as pessoas aprendam a conviver respeitosamente perante a pluralidade. Silva (2007, p. 250) corrobora com este pensamento quando afirma que:

[...] se pretendemos construir uma sociedade mais justa, ir além do que propõe esta sociedade excludente que prioriza o ter, que é influenciada pela linguagem da mídia, pelo consumo, temos que rever os termos partindo da própria sala de aula, propondo espaços de diálogos e reflexões com os nossos educandos(as).

Ressaltamos que durante todo o processo de ensino e aprendizagem, nas diferentes etapas da educação, é indispensável uma formação humana e cidadã interligada a compreensão da coexistência como possibilidade de um mundo melhor e habitável. Neste sentido, o intuito deste trabalho é descrever experiências de aprendizagens vivenciadas nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina/Brasil, desenvolvidas com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas aulas de Ensino Religioso.

2. Diversidade Religiosa: aprender a respeitar e conviver

A diversidade, marca presente na humanidade, beleza engrandecedora do universo, infelizmente resulta, não raras às vezes, em brigas, guerras, violência, morte e destruição ao nosso semelhante. Isso, porque algumas pessoas que julgam ser melhores do que as demais acabam impondo suas ideias, opiniões e crenças como verdadeiras.

No que se refere à liberdade religiosa, lembrando a trajetória histórica de nosso país, identificamos que desde a chegada dos portugueses o Cristianismo (religião não existente em terras brasileiras) se expandiu e foi considerada religião oficial até o final século XIX, quando o Brasil rompeu com o regime do Padroado e se tornou república, assumindo assim o caráter de laico. De acordo com Cecchetti e Thomé (2007, p. 142),

[...] desde meados do século XVI, no Brasil-Colônia, o ensino da religião se constituiu como instrumento do colonizar, assegurado pela presença dos padres jesuítas que catequizavam os povos indígenas que aqui viviam. Mais tarde, essa mesma estratégia foi utilizada para com os povos africanos, que aqui foram feitos escravos.

Vislumbramos assim a negação/ocultação das demais tradições religiosas no desenvolver da construção histórica do país. Com a separação entre Estado e Igreja, quase nada mudou, pois nos ambientes escolares os estudantes possuíam aula de religião, precisamente períodos destinados à catequização e difusão do catolicismo. E, enquanto o Brasil ia se definindo como país foi preciso emergir declarações e leis que viessem tratar da religiosidade como uma liberdade de expressão de cada indivíduo. No que compete aos ambientes educacionais, onde a diversidade se manifesta, identificamos que o componente Ensino Religioso durante muito tempo foi ministrado a partir da base religiosa católica. Ou seja, os espaços escolares se tornavam ambientes de divulgação dos princípios e ideais da tradição cristã.

A disciplina de Ensino Religioso, concebida como aula de religião, sofreria avanços significativos através das leis educacionais - em especial LDBEN nº 9.394/96 - objetivando integrar a todos (que possuem ou não uma tradição religiosa), valorizando as diferenças e vedando práticas proselitistas. Em relação a isso, Daneliczen (2007, p. 237) rememora que

nos últimos anos a educação brasileira sofreu uma significativa reorganização o que se pode constatar com implementação de novas leis e normas. O

sistema de ensino passou a ter uma nova estrutura e por que não dizer uma roupagem nova como há muito não se via. Nesse novo contexto as crianças e adolescentes frequentam uma escola que aumentou significativamente o número de educandos e com isso a diversidade cultural no ambiente escolar.

No que compete à diversidade religiosa, entendendo que cada sujeito/estudante é livre quanto a escolha em ter ou não uma denominação religiosa, faz-se imprescindível o conhecer e respeitar, tendo em vista que esta liberdade de pensamento, consciência e religião está expressa na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 18 (ONU, 1948). Deste modo,

[...] se a escola é compreendida como um espaço no qual os diferentes se encontram e as diferenças se identificam e/ou se (re)produzem, não pode negar ou omitir a discussão referente à diversidade religiosa, assim como as demais (POZZER, 2014, p. 97).

O ambiente escolar torna-se assim um lindo mosaico da variedade/pluralidade religiosa e, ao mesmo tempo precisa ofertar, a partir de interações, escutas, diálogos e socializações, o conhecimento sobre a manifestação do fenômeno religioso presente nas diferentes culturas, tempos, espaços e lugares organizados pelo humano. Portanto, no mundo atual faz-se urgente propor

[...] novas orientações epistemológicas, especialmente no campo educativo – o qual ainda (re)produz uma visão essencialista, universalista e monocultural da história, dos saberes e valores – que promovam o desenvolvimento das identidades pessoais/sociais e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que estimulem o diálogo intercultural (POZZER; CECCHETTI; RISKE-KOCH, 2009, p.272).

Pensar na educação e no Ensino Religioso como parte integrante da formação humana é refletir nos horizontes e caminhos que podemos tecer em prol de um planeta melhor onde cada sujeito se torne parte integrante desse processo; é como a costura de uma colcha onde se unem muitos fios e cada qual é primordial para o resultado final. Ou seja, faz-se necessário uma educação que promova transformações, que torne os humanos melhores.

3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os diferentes entendimentos do componente Ensino Religioso

O componente Ensino Religioso passou por inúmeras transformações na trajetória de nosso país, “[...] segundo o contexto histórico, político e educacional de cada época” (CECCHETTI e THOMÉ, 2007, p. 142). Apresentamos, através de um breve recorte, as três Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) que tratam da disciplina e seu objeto de estudo.

Destacamos que a primeira LDBEN nº 4.024/61, entendia o componente Ensino Religioso como doutrinação/catequese no espaço escolar, com caráter de evangelização, pautado numa única verdade objetivando fazer seguidores (FONAPER, 2000). Esse enfoque valorizava apenas uma tradição, não se respeitando a pluralidade cultural. Porém, como afirmam Markus e Oliveira (2009, p. 253), “o telhado de vidro que acobertava tais construções gradativamente vai se rompendo e sucumbe a ventos e impactos de uma realidade que se faz por ouvir, ver e ser”. Ou seja, numa sociedade onde a diversidade cultural religiosa se faz cada vez mais presente não se pode aceitar que os direitos sejam negados e oprimidos.

Assim, a LDBEN nº 5.692/71 veio apresentar um novo objeto de estudo para o Ensino Religioso sendo entendido como um componente de caráter pastoral voltado à vivência de valores, tendo como enfoque a religiosidade e propondo tornar as pessoas mais religiosas. Mas, tal concepção ainda não vinha a se encaixar aos pressupostos da sociedade atual, promovendo processos de exclusão em relação às diferentes manifestações religiosas e não religiosas. Ademais, a prática pedagógica continuava sendo aula de religião (FONAPER, 2000).

Os anos 90 seriam marcados então por mudanças significativas e o Ensino Religioso passaria a ter um novo objeto de estudo, uma vez que assumiu “[...] a responsabilidade de promover a partilha dos elementos da religiosidade dos educandos e principalmente de respeitar esse “outro”, como um ser que busca respostas às suas interrogações existenciais” (POZZER, 2007, p. 241).

Assim, a LDBEN nº 9394/96 em seu artigo 33, com nova redação através da Lei nº 9.475/1.997, foi marco diferencial na história do componente Ensino Religioso que passou a ser caracterizado como área do conhecimento, com a finalidade de reler o fenômeno religioso isto é, aquilo que se mostra, manifesta e revela na experiência dos humanos (FONAPER, 2000). No artigo 33, o Ensino Religioso passou a constituir-se “[...] disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental,

assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Esse dispositivo foi um marco significativo na educação, pois o componente não teria como tema de estudo a doutrina ou o ensino de uma ou mais religiões na escola, mas sim do fenômeno religioso, entendido como

[...] resultado do processo cultural da humanidade, produzido por diferentes crenças, filosofias, tradições e/ou movimentos religiosos, entre outros, [que] se constitui em um dos referenciais utilizados pelos sujeitos para (re)construir caminhos, significados, sentidos e respostas a diferentes situações e desafios da vida cotidiana, configurando identidades pessoais e sociais (CECCHETTI *et al*, 2013, p. 26-27).

Diante disso, o Ensino Religioso nas escolas públicas assume uma finalidade de grande importância: contribuir para a superação de discriminações, conflitos religiosos e violações de direitos humanos, bem como para a promoção da liberdade de pensamento, consciência, religião ou de qualquer convicção (FLEURI, 2014).

Por conseguinte, ressaltamos e confirmamos a importância deste componente curricular na escola pública, o qual vem contribuir na formação humana e cidadã, propiciando a efetivação de dias melhores e de percursos de paz através do respeito onde cada ser humano possa tecer uma nova história de coexistência *entre e com* o(s) diferente(s).

4. Ensino Religioso na escola pública: experiências e vivências

No estado de Santa Catarina, na atualidade, ainda persiste o desafio da garantia do Ensino Religioso nos espaços escolares à luz da concepção disposta no Artigo 33 da LDBEN de 1996, bem como, é cada vez mais premente a demanda da organização de eventos, seminários, congressos, dentre outros, que visem à formação continuada dos professores que atuam com esta disciplina.

Os cursos de formação continuada são instrumentos importantes para mudar este quadro, permitindo aos professores a compreensão sobre o objeto de estudo do Ensino Religioso. Porém, os cursos de Graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso, além de habilitar o profissional, apresentam um leque de saberes e conhecimentos, contribuindo no entendimento e importância da disciplina nos ambientes escolares.

Neste sentido, passamos a apresentar um breve relato de atividades de aprendizagem desenvolvidas no espaço escolar nas aulas de Ensino Religioso nos últimos cinco anos

na Rede Pública do Estado de Santa Catarina. Registramos assim experiências que tem dado certo e contribuem para que os estudantes além de produzirem conhecimentos significativos, aprendam a conviver perante a diversidade cultural religiosa e não religiosa.

Nosso objetivo consiste em partilhar os resultados obtidos através das aulas de Ensino Religioso que são ministradas de acordo com o que prevê a LDBEN nº 9.394/96, com vistas ao reconhecimento da diversidade cultural religiosa, a compreensão da manifestação das religiões e filosofias de vida na sociedade e a promoção da liberdade religiosa como um direito de todo cidadão. De acordo com Martins Filho (2011, p. 64), os ambientes escolares precisam ser concebidos como

lugar onde os diferentes sujeitos possam falar, ouvir, ver, sentir, ensinar, aprender, pensar, resistir, concordar, discordar, escrever, ler, ou seja, onde podem tecer suas histórias, se perceberem como produtores de culturas e transformadores da sociedade.

Portanto, pensar nas aulas de Ensino Religioso significa pensar em práticas pedagógicas permeadas pela mediação, onde cada estudante sinta-se integrante na construção e produção do conhecimento. Partindo dessa perspectiva, frisamos que o primeiro recurso vital para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem reflète no diálogo e na escuta, procedimentos que possibilitam detectar os saberes que os estudantes já possuem sobre determinado tema de estudo.

Outro recurso importante que temos adotado ao longo dos cinco anos nas escolas públicas reflète nas dinâmicas (de aprendizagem, integração, recreação, apresentação) as quais são primordiais para o contato entre a turma. Numa aula de apenas quarenta e cinco minutos, o importante é planejar antecipadamente para que se consiga iniciar e finalizar a dinâmica permitindo aos estudantes a participação, a reflexão, o pensar e o aprender. Silva (2007) relembra que a busca de alternativas e propostas devem ser uma constante em nosso dia-a-dia, por isso, pensar em dinâmicas, em recursos didático pedagógicos variados, em ambientes internos e externos da escola, representa possibilidades de aprendizagem e convivência entre os estudantes.

As músicas também constituem uma das metodologias adotadas nas aulas de Ensino Religioso. Uma canção representa muito; na sua melodia estão expressas ideias, sentimentos e ensinamentos. Assim, as mesmas são utilizadas no iniciar ou findar de um

tema de estudo, sendo ouvidas pelo grupo de estudantes e representadas através de gestos, ilustrações, produções ou teatro.

Utilizamos também do trabalho conjunto entre a turma. Para isso, construímos um semicírculo (em sala de aula ou demais espaços da escola) e desenvolvemos dinâmicas, momentos de fala e escuta, registros e ilustrações onde todos participam. Os estudantes iniciam a atividade proposta sempre em uma folha de ofício e conduzidos pelo professor encaminham a mesma ao colega da direita durante sucessivas vezes; assim o trabalho final a ser ilustrado ou escrito é sempre resultado de várias mãos, de várias ideias e compreensões.

A contação de histórias é outro recurso importante para abordar diferentes temáticas que envolvem os conteúdos propostos no Ensino Religioso. Provocando a curiosidade, a imaginação, o apreender sobre as diferentes culturas, as histórias nos envolvem e sempre nos ensinam saberes das tradições de diferentes grupos ou povos.

Pequenos vídeos com ensinamentos e histórias também se tornam outra ferramenta vital. O visual interligado a audição favorece que os estudantes possam identificar aspectos presentes nas diversas culturas religiosas, tendo em vista que “[...] a escola deve abrir espaço também para o estudo, discussão e reflexão sobre as diferentes leituras do Fenômeno Religioso [...]” (DANELICZEN, 2007, p. 239).

Utilizamos ainda de diversos materiais concretos para a apropriação de saberes como os jogos educativos que são produzidos a partir de materiais recicláveis pelos próprios estudantes e posteriormente utilizados na assimilação e construção de saberes. Destacamos que tarefas realizadas coletivamente, além de integrar os estudantes, promovem aprendizagens significativas e contribuem na formação humana.

Pozzer (2007, p. 244) afirma que “[...] os elementos da religiosidade de cada educando precisam ser respeitados, acolhidos e valorizados”. Buscando conhecer as diferenças culturais religiosas e não religiosas presentes entre os estudantes procuramos trabalhar, a partir do registro de termos e/ou ilustrações, com diferentes materiais como T.N.T, E.V.A, papel colorido, lantejoulas, linhas, dentre outros materiais que permitam o entrosamento entre a turma e a construção do conhecimento coletivamente.

Queremos destacar que além do uso da variedade de recursos didático pedagógicos, outra ferramenta indispensável é o registro/escrita que permite compreendermos de que maneira os estudantes estão assimilando os conhecimentos produzidos. Para tanto, após as produções, leituras e socializações muitas atividades de aprendizagem são publicadas

- inclusive pelos próprios estudantes - nos sítios eletrônicos valorizando assim suas produções.

Nesse contexto, identificamos que nossos estudantes são contemplados com uma educação diferencial onde os mesmos se inserem como protagonistas na construção e produção do saber. Nesse processo cada um(a) assume tarefa relevante e o conhecimento se torna instrumento de modificação e garantia de vivências melhores entre os humanos e a natureza. Por fim, queremos destacar que as escolas da Rede Pública estão colaborando na formação de sujeitos cada vez mais pensantes, autônomos e críticos.

5. (In)concluindo: Eu vou caminhando

A educação - principal instrumento de transformação - continua sendo elemento indispensável na formação humana e cidadã de cada sujeito. Compreendemos que o ato de aprender inicia-se na família, uma das primeiras instituições a qual pertencemos e que no decorrer de nossa existência, estando nos demais espaços sociais, estaremos continuamente abertos para esse processo.

A escola ocupa um papel muito importante no que compete a educação, pois tem a incumbência de proporcionar através do conhecimento a garantia de vivências melhores entre a humanidade, de possibilitar ao humano o pensar sobre suas atitudes, sobre o Outro e sobre si mesmo utilizando do saber como fonte de bem viver e respeito *entre e com* as diferenças culturais.

O Ensino Religioso na escola pública, ministrado a partir dos pressupostos da do Art. 33 da LDBEN nº 9.394/96, contribui de maneira significativa para essa visão, promovendo o respeito à diversidade cultural religiosa, permitindo a compreensão do fenômeno religioso e vedando práticas proselitistas no ambiente escolar.

Propomos descrever como ocorrem as práticas pedagógicas nas aulas de Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina/Brasil no intuito de demonstrar o quanto esta área do conhecimento vem contribuir na vida dos estudantes. São experiências e vivências as quais integram nosso cotidiano escolar e nos fazem acreditar que as mesmas promovem a diferença em cada um(a) que ali se encontra.

Entendemos que a educação representa caminhos a serem tecidos coletivamente onde cada sujeito é primordial nesse processo. Não importa como os trajetos se constituem; o mais importante enquanto andamos reflete nas práticas do pensar, questionar, indagar,

observar e conviver com as pessoas que se fazem presentes. Assim estamos nós: caminhando, aprendendo e construindo uma nova história!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9475, de 22 de Julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19475.htm. Acesso em 26 de Jan. 2014.

CECCHETTI, Elcio; *et al.* Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. In: FLEURI, Reinaldo Matias; *et al.* **Diversidade religiosa e direitos humanos**: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: EDIFURB, 2013, p. 19-38.

CECCHETTI, Elcio; Thomé, Ione Fiorini. Ensino Religioso em Santa Catarina: memórias e desafios de um percurso em constante construção. In: CAMARGO, César da Silva; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Orgs) **Terra e alteridade**: pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007, p. 141-157.

DANELICZEN, Francisca Helena Cunha. Interculturalidade: desafio às práticas pedagógicas em Ensino Religioso. In: CAMARGO, César da Silva; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Orgs) **Terra e alteridade**: pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007, p. 235-240.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: MEC: UNESCO, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades. In: FLEURI, Reinaldo Matias; *et al.* **Diversidade religiosa e direitos humanos**: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 57-80.

FONAPER. **Ensino religioso**: capacitação para um novo milênio. Caderno temático número 01, 2000.

MARKUS, Cledes; OLIVEIRA, Lilian Blanck de. Diversidade cultural e religiosa no Brasil: entre desafios e perspectivas para uma formação docente. In: OLIVEIRA, Lilian Blanck de, *et al* (Orgs.) **Culturas e diversidade religiosa na América Latina**: pesquisas e perspectivas pedagógicas. Blumenau: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009, p. 249-270.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Tem azeite na botija?** A docência e o componente curricular ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental. Florianópolis: UDESC, 2011.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos.** 1948. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em 26 de Jan. 2015.

POZZER, Adecir. A alteridade e a religiosidade do aluno na aula de Ensino Religioso. In: CAMARGO, César da Silva; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Orgs) **Terra e alteridade:** pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007. Cap. 13, p. 241-248.

_____. Interculturalidade e formação docente: possibilidades para reconhecimento da diversidade religiosa. In: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (Orgs.). **Educação e interculturalidade:** conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014, p. 89 - 104

_____; CECCHETTI, Elcio; RISKE-KOCH, Simone. Ensino Religioso em Santa Catarina: exercícios na perspectiva de uma educação intercultural. In: OLIVEIRA, Lilian Blanck de; *et al* (Orgs.). **Culturas e diversidade religiosa na América Latina:** pesquisas e perspectivas pedagógicas. Blumenau: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009. Parte III, p. 271-285.

SILVA, Rute Patricia da. Escola: um dos lugares/espços para a construção da alteridade - relato de experiência. In: CAMARGO, César da Silva; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Orgs). **Terra e alteridade:** pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007. Cap.13, p. 249-257.

A ASPERSC E A CONTRUÇÃO DO ENSINO RELIGIOSOS EM SANTA CATARINA

Gilberto Oliari (UNOCHAPECÓ)³

Resumo

O objetivo deste ensaio é refletir sobre a atuação da Associação de Professores de Ensino Religioso de Santa Catarina – ASPERSC, fundada em 2003, composta principalmente por professores universitários e da educação básica. A ASPERSC busca construir espaços de construção de um Ensino Religioso intercultural, dialogando com a diversidade religiosa existente e de forma interdisciplinar contribui na formação continuada dos professores do Estado. O texto aborda as concepções, princípios e posicionamentos contidos em seu estatuto, além de abordar aspectos históricos relatando diferentes momentos oportunizados com vistas a contribuir na formação de professores de Ensino Religioso da Educação Básica do Estado. Pode-se concluir que associação tem cumprido um papel muito importante na garantia de que o Ensino Religioso seja reconhecido como área do conhecimento, que respeite e valorize a diversidade na construção do conhecimento.

Palavras -Chave: Ensino Religioso. ASPERSC. Formação de Professores. Interculturalidade.

Abstract:

The purpose of this essay is to reflect on the role of Religious Education Teachers Association of Santa Catarina - ASPERSC, founded in 2003, mainly composed of university professors and basic education. The ASPERSC seeks to build spaces for the construction of an intercultural E. R., talking with the existing religious diversity and interdisciplinary way contributes to the continuing education of State teachers. The text discusses the concepts, principles and positions contained in its charter, in addition to addressing historical aspects reporting provided different times in order to contribute in the formation of E. R. teachers of state Basic Education. It can be concluded that the association has played a very important role in ensuring that the E. R. and is recognized as an area of knowledge that respects and values diversity in the construction of knowledge.

Key-words: Religious Education. ASPERSC. Teacher Education. Interculturalism.

³Graduado em Filosofia; em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso e Mestre em Educação pela UNOCHAPECÓ. Professor efetivo de Ensino Religioso na Rede de Educação Básica de Santa Catarina e docente do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso da UNOCHAPECÓ. Atual coordenador da ASPERSC. Contato: gilba@unochapeco.edu.br

1 O Ensino Religioso em Santa Catarina

O Ensino Religioso na atualidade é resultado de um processo histórico, político e educacional no qual assumiu diversificadas formas de viabilização e expressão. Desde o século XVI, no Brasil-Colônia, perpassando o período Imperial, até a Proclamação da República - quando ocorreu a separação entre Estado e Igreja – este ensino foi predominantemente realizado de forma confessional catequética. O aspecto da confessionalidade esteve muito presente no percurso histórico do Ensino Religioso na educação brasileira e conseqüentemente em Santa Catarina:

Ao defender a existência do Ensino Religioso nas escolas, a Igreja Católica manteve a concepção do ERE de natureza confessional, sendo, por isto, ministrado nas escolas públicas de forma catequética, sem muita preocupação quanto ao espaço da escola, que é pública e aconfessional (CARON, 1995, p. 29).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692/71, a educação em Santa Catarina, bem como em todo o Brasil, passou por amplas discussões mediante as mudanças sociais e políticas. Em relação ao Ensino Religioso as reflexões originaram o desejo de eliminar o enfoque catequético das aulas nas escolas públicas, visando uma formação integral do educando voltado às exigências de um grupo social de confissões de fé diversificadas (SANTA CATARINA, 1998).

Na década de 1970, dão-se passos significativos em Santa Catarina, onde a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) implanta um programa de Educação Religiosa Escolar (ERE), de caráter ecumênico, em razão do Estado ser predominantemente marcado pela cultura religiosa cristã. Por conta disso, foi instalado o Conselho Interconfessional para Educação Religiosa (CIER), constituído por representantes de várias confissões religiosas cristãs de Santa Catarina⁴.

Na década de 1980, com o Decreto nº 13.692/81, o Ensino Religioso é regulamentado nas escolas e dá competência às confissões religiosas para realizarem a qualificação dos professores de ERE, mediante autorização da SED/SC. Isso fragmentou o ERE, pois, a

⁴ Com a implantação do programa de ERE de caráter ecumênico, Pe. Osmar Muller (CNBB – Regional Sul IV), convidou líderes de outras confissões religiosas que, reunidas em outubro de 1972, trataram de criar uma instituição que integrasse as Igrejas com vistas à questão do ERE, consolidado na forma de Conselho Interconfessional para Educação Religiosa. O CIER tinha como objetivo a implantação de um programa integrado com os demais componentes curriculares do ensino de 1º e 2º graus nas escolas da rede pública estadual e a formação dos professores de Ensino Religioso que iriam ministrar estas aulas (CARON, 1995).

disciplina era administrada pela escola, o conteúdo elaborado pelos professores e aprovados pelas tradições religiosas (CARON, 1995).

Diante desta problemática, muitos esforços foram feitos em relação a habilitação de professores para esse componente curricular. Em 1972 foi elaborado o primeiro projeto. Em 1973 e entre os anos 1985 a 1990 foram elaborados outros dois novos projetos articulados com a SED/SC. Apesar dos esforços nenhum foi aprovado (OLIVEIRA, 2003). A formação docente em ERE permaneceu até o ano de 1996 restrita a cursos de aprofundamento, aperfeiçoamento, encontros, eventos e reuniões para coordenadores e professores de ERE oferecidos pelo CIER e pela SED/SC (CECCHETTI; THOMÉ, 2007).

Depois de tantas tentativas, em outubro de 1995, a diretoria do CIER, juntamente a representantes da SED/SC e professores de ERE, entraram em contato com a Universidade Regional de Blumenau (FURB) para tratar da construção de um Curso de Licenciatura, o qual foi viabilizado. No decorrer do ano de 1996, a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) também aceitaram a proposta e passaram a oferecer o curso de formação docente para a área do Ensino Religioso, por meio do Projeto Magister⁵ (OLIVEIRA, 2003).

Ainda em 1995, o CIER comemorava seus 25 anos de experiência ecumênica. Nesta comemoração, abre-se espaço para a criação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), com o objetivo de unir forças na luta pelo reconhecimento do Ensino Religioso como disciplina escolar. Em suas primeiras sessões, o FONAPER constituiu uma rede nacional congregando pessoas que desejavam um componente curricular com identidade pedagógica e que tivesse o respeito e reconhecimento em todo território nacional (WAGNER, 2005).

O FONAPER, conjuntamente com outras lideranças, organizações e instituições de ensino, buscou arduamente o reconhecimento do Ensino Religioso como componente curricular responsável por garantir o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. Entretanto, no final do ano de 1996, foi promulgada a LDBEN nº 9.394/96, a qual no artigo 33 legislava que o Ensino Religioso constitui-se disciplina dos horários normais das escolas públicas, de matrícula facultativa ao aluno, mas de oferta sem ônus aos

⁵ O Projeto MAGISTER é um programa de incentivo à formação docente em nível superior, que entre suas seis ações básicas, conta com a oferta de “cursos de graduação plena e formação em caráter emergencial nas áreas de conhecimento mais carentes de professores habilitados” (SANTA CATARINA, Parecer SED n. 141/96). Atua como um trabalho de parceria entre a SED, as Instituições de Ensino Superior e Prefeituras Municipais envolvidas, cabendo ao Estado o repasse dos recursos financeiros advindos do Salário Educação (SANTA CATARINA, Parecer CEE 87/963, p.4, 6).

cofres públicos, podendo ser de caráter confessional ou interconfessional (CECCHETTI & THOMÉ, 2007).

Novamente surge um desafio e diante do mesmo, nova mobilização em nível nacional foi realizada e isso oportunizou a inclusão da nova concepção de Ensino Religioso, pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, a qual alterou significativamente a redação anterior, onde o Ensino Religioso passou a ser considerado disciplina escolar, de matrícula facultativa, e parte integrante da formação básica do cidadão, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedando qualquer forma de proselitismo.

Em conformidade com o parágrafo 2º da referida Lei, que autoriza os sistemas de ensino a ouvirem entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso, foi fundado em 1998, o Conselho do Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (CONER/SC), com o objetivo de acompanhar e fazer cumprir tal dispositivo no Estado. Neste mesmo ano, a SED publicou uma nova Proposta Curricular de Santa Catarina, a qual no volume “disciplinas curriculares” inseriu o Ensino Religioso na forma de ERE. (CECCHETTI & THOMÉ, 2007).

Em 2001, nas dependências da FURB, os acadêmicos da primeira turma de Especialização em Fundamentos e Metodologias do Ensino Religioso em Ciências da Religião organizaram, com o apoio do corpo docente, o I Seminário Catarinense de Ensino Religioso, com o tema “Rosto Pedagógico do Ensino Religioso” (OLIVEIRA, 2002).

Em 2003, na segunda edição do Seminário Catarinense de Ensino Religioso, ocorrido na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), com o tema “Educação e Transcendência”, concretizou-se um sonho antigo dos professores de Ensino Religioso: a criação de uma organização coletiva. Durante o evento, professores e demais participantes aprovaram o estatuto e fundaram a Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (ASPERSC).

2 Breve Relato Histórico da ASPERSC

A transcrição abaixo se trata do Relato de Maria Antonia Canaver, secretária da Comissão Provisória responsável pela proposição da primeira versão do Estatuto da ASPERSC. Registrado na ata de fundação da associação, o excerto revela como surgiu a

ideia de organizar uma associação que pudesse reunir professores e acadêmicos de Ensino Religioso de Santa Catarina:

A história do Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina, bem como no país, demonstra muito a necessidade de superar uma determinada condição sócio-histórico-cultural a qual professores/acadêmicos de Ensino Religioso encontravam-se sem espaço de atuação profissional, quando da aprovação e sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nove mil, trezentos e noventa e quatro de noventa e seis (Lei 9394/96). Devido a “angústia coletiva” de vários profissionais do Ensino Religioso por estarem sem vínculo empregatício em nenhuma instituição de ensino, sentiram-se desafiados a lutar por seus direitos culminando no “Primeiro Encontro de Acadêmicos de Ciências da Religião”, em janeiro de mil, novecentos e noventa e oito, nas dependências da UNISUL. Éramos poucos ainda, se fazia necessário unir as forças de todos os acadêmicos de Ciências da Religião do Estado de Santa Catarina, o que não demorou muito a acontecer. Em novembro do mesmo ano, em Florianópolis, ocorreu o “Primeiro Encontro Catarinense de Acadêmicos de Ciências da Religião”. Nesta ocasião lança-se a ideia de se fundar uma Associação que, após muitas discussões e ponderações, concluiu-se que ainda não era o momento para isso. Mas o sonho não morreu e voltou a ser discutido no “Segundo Encontro Catarinense de Acadêmicos de Ciências da Religião”, em Joinville, em mil, novecentos e noventa e nove, onde novamente foi adiada a sua concretização. Em dois mil e um, com o surgimento do “Seminário Catarinense dos Professores de Ensino Religioso – O Rosto Pedagógico do Ensino Religioso”, realizado na Universidade Regional de Blumenau, pelos pós-graduandos em Fundamentos e Metodologia em Ensino Religioso, mostrou a força provocada pela união ao recebermos da Secretária de Estado da Educação, Sra. Miriam Schlikmann, o apoio aos profissionais desta área ao anunciar uma nova turma de Magister a acontecer em Blumenau e a realização do primeiro concurso público para ingresso efetivo de profissionais. Em setembro de dois mil e dois, um grupo de professores e acadêmicos que estavam participando do “Congresso Internacional de Ensino Religioso: Interfaces da Educação”, promovido pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – em São Leopoldo-RS, resolveu reunir-se novamente para discutir e propor encaminhamentos para a constituição da Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina. Neste encontro, foram escolhidos representantes das várias regiões do Estado que lá se faziam presentes para estarem se encontrando novamente para a concretização deste ideal. Dessas reuniões informais que aconteceram,

culminaram na reunião preparatória onde foi escolhida a Comissão Provisória, antes referida.

A ASPERSC é uma sociedade civil, sem fins econômicos/lucrativos, que tem por finalidade representar os Professores de Ensino Religioso de Santa Catarina, bem como contribuir na formação continuada desses profissionais e organizar ações que visem o reconhecimento desta área do conhecimento. Em consonância com a legislação brasileira, a ASPERSC concebe o Ensino Religioso, como componente curricular, que objetiva proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, valorizando a diversidade cultural religiosa presente na sociedade, a fim de auxiliar na constituição de relações alteritárias entre culturas e religiões distintas, identidades e diferenças, no constante propósito de promoção dos direitos humanos e na *construção de um mundo melhor e possível*.

De acordo com o estatuto que rege a associação, seus objetivos são:

1. Contribuir com ações sistemáticas que promovam o Ensino Religioso nas Escolas, mediante representação junto aos órgãos oficiais e articulação com instituições civis e religiosas;
2. Garantir um espaço autônomo de encontro, organização, reflexão e aprimoramento para os professores de Ensino Religioso;
3. Constituir um centro de informações em parceria com diferentes instituições para o estudo e consolidação do Ensino Religioso enquanto área do conhecimento, considerando o estudo do fenômeno religioso nas suas diferentes manifestações, tendo em vista o pleno desenvolvimento humano;
4. Criar uma rede de contatos com objetivo de prestar consultoria visando o desenvolvimento do Ensino Religioso nas Escolas;
5. Promover seminários, cursos, encontros, grupos de trabalho e outras atividades que visam o aperfeiçoamento profissional do professor de Ensino Religioso, com a fomentação de produções literárias e audiovisuais e a realização de pesquisas e estudos na área do conhecimento de Ensino Religioso;
6. Representar a categoria em todas as instâncias, coerentes com os seus objetivos (ASPERSC, 2005)

A fim de alcançar esses objetivos, a associação busca sempre estar em diálogo com instituições de ensino, fazendo parcerias para consolidar e disseminar sua proposta pelo

Estado. Por isso, cada novo encontro acontece em uma cidade diferente, para justamente possibilitar que mais pessoas tenham contato com essa construção do Ensino Religioso. Na busca constante de reflexão e aprimoramento da práxis do Ensino Religioso, a ASPERSC promove anualmente eventos, seminários e colóquios, que possibilitam a produção e a socialização de estudos, pesquisas e práticas pedagógicas. Dentre as suas ações, se destacam:

- **I Colóquio Catarinense de Ensino Religioso (Rio do Sul, 2004)**, que desenvolveu a temática “Professor de Ensino Religioso: um agente de transformação social”, reunindo cerca de 70 professores para refletir sobre a função social e os princípios éticos que orientam a docência do Ensino Religioso.

- **III Seminário Catarinense de Ensino Religioso (Florianópolis, 2005)**, realizado em parceria com o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), o qual congregou cerca de 500 professores provenientes das diferentes regiões geográficas do Brasil, para celebrar os avanços obtidos na década de 1995-2005, no sentido de implementação do Ensino Religioso como componente curricular que acolhe e respeita a diversidade cultural religiosa, não estando mais a serviço da difusão dos elementos de uma determinada confissão religiosa.

- **II Colóquio Catarinense de Ensino Religioso (Pomerode, 2006)**, abordou a temática “O Diferente e as Diferenças no Contexto Escolar: um desafio para o Ensino Religioso”. O evento contou com aproximadamente 200 participantes e oportunizou espaços de reflexão, discussão e socialização de práticas pedagógicas em relação às identidades e diferenças, de modo particular em face da pluralidade cultural religiosa presente no contexto escolar, contribuindo para a construção de uma sociedade alicerçada na convivência com a diversidade cultural.

- **IV Seminário Catarinense de Ensino Religioso (Chapecó, 2007)**, abordou o tema “Terra e alteridade: pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso”. O evento contou com aproximadamente 160 participantes e promoveu espaços de discussão, construção e divulgação de estudos, pesquisas e práticas pedagógicas, a fim de propor ações que valorizem a Terra a partir de uma percepção de alteridade. Oportunizou reflexões e práticas de cuidado com a Terra, (re)avaliando os espaços/lugares dos seres a partir do exercício da alteridade, (re)significando territórios e territorialidades. Celebraram-se também neste evento os 10 anos da promulgação da Lei nº 9.475/1997, socializando as atividades e pesquisas desenvolvidas em nível nacional e estadual naquela década.

- **III Colóquio Catarinense de Ensino Religioso (São Bento do Sul, 2008)**, desenvolveu a temática do “Universo Simbólico e a Práxis do Ensino Religioso”. Contou com aproximadamente 130 participantes e propiciou reflexões sobre a práxis do Ensino Religioso numa perspectiva de acolhimento e de alteridade, em constante construção, tendo como foco o universo simbólico e suas expressões no cotidiano escolar. Discutiui-se o universo simbólico numa perspectiva de “releitura” dos significados e das representações a que os educadores e educandos estão envolvidos no contexto da escola.

- **I Seminário Internacional Culturas e Desenvolvimento e V Seminário Catarinense de Ensino Religioso (Blumenau, 2009)**, desenvolveu-se a partir da temática “Culturas e Diversidade Religiosa na América Latina: Pesquisas e perspectivas pedagógicas”. Reuniu, através de muito esforço, estudantes e pesquisadores dessa temática do Brasil e da América Latina. Esse desafio foi concretizado através de parceria com inúmeras instituições nacionais e internacionais, e foi realizado em parceria com a FURB.

- **IV Colóquio Catarinense de Ensino Religioso (Joinville, 2010)**, realizado em parceria com a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), com o tema “Diversidade cultural e Direitos Humanos: identidades, territórios e Ensino Religioso em Santa Catarina”. Neste evento foi possível debater sobre a construção identitária dos sujeitos das diferentes regiões do Estado, com vistas a buscar estratégias pedagógicas para trabalhar com os Direitos Humanos, em respeito à diversidade religiosa existente.

- **II Colóquio Regional de Ensino Religioso (Blumenau, 2011)** (este evento teve validade estadual, contando com assembleia eletiva). Tratou do tema “Tem Azeite na Botija?! Ensino Religioso e Formação docente em Santa Catarina”, centrando a atenção em torno dos processos de formação de professores existentes no Estado de Santa Catarina.

- **VI Seminário Catarinense de Ensino Religioso (Florianópolis, 2012)** abordou a temática “Conhecimentos religiosos nas culturas e tradições religiosas”, e contou com aproximadamente oito espaços pedagógicos e participantes de várias regiões do Estado. Durante o evento foi possível debater sobre os conhecimentos produzidos ao longo da história por diferentes tradições religiosas e partilhar possibilidades pedagógicas sobre como abordar esses temas nas aulas de Ensino Religioso.

- **VII Seminário Catarinense de Ensino Religioso (Itajaí, 2013)** a partir do tema “Ensino Religioso em Debate: finalidades, conteúdos e metodologias”, os presentes

debateram sobre os conceitos alteridade, interculturalidade e sua ligação com a educação básica, além disso, avaliação e metodologias de trabalho também foram discutidas.

- II Seminário Internacional Culturas e Desenvolvimento; V Colóquio Catarinense de Ensino Religioso e II Congresso Sul-brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas (Chapecó, 2014). Com o tema “Educação intercultural em territórios contestados”, constituiu-se em uma espaço privilegiado de discussões sobre os processos educativos em sociedades multiculturais e em territórios contestados. Foi organizado em parceria com várias instituições nacionais e internacionais, contando com a presença de aproximadamente 700 pessoas.

Quase a totalidade desses eventos foram certificados pela associação. Ao findar o ano de 2014, a ASPERSC tinha registrado em seu livro de Registros e Emissão de Certificados 2.369 (dois mil trezentos e sessenta e nove) certificados, nas modalidades de comissão organizadora, comissões científicas, apresentação de trabalhos e participação de evento. Em diferentes momentos a secretaria da ASPERSC foi consultada por diferentes órgãos (secretarias de educação e universidades) para validação de certificados, para fins de processos seletivos.

Todos esses eventos foram realizados em parceria com diferentes instituições, prefeituras, universidades e sistemas de ensino. Essas parcerias se consolidaram ao longo do tempo e foram oferecendo espaços de diálogo e de ação junto aos mesmos. Grande parceria também é realizada com acadêmicos dos cursos de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso e com professores de Ensino Religioso de diferentes regiões do Estado, possibilitando maior abrangência das ações e criando redes de colaboração.

Além disso, a ASPERSC, atenta ao que se desenvolve em nível de organização estadual da educação, em muitos momentos se posicionou junto à SED questionando encaminhamentos e defendendo as posições epistemológicas e pedagógicas do Ensino Religioso em Santa Catarina. Essas representações, ora ocorreram por meio do envio de ofícios aos órgãos governamentais, ora por audiência presenciais. Algumas vezes também já foram publicadas cartas abertas contendo reivindicações e manifestações de diversas ordens.

O grupo diretivo, conforme previsto no Estatuto, é composto pelos seguintes cargos: presidente; vice-presidente; tesoureiro(a); vice-tesoureiro(a); secretário(a); vice-secretário(a), que possuem mandato de dois anos, podendo ser reeleitos por igual

período. Além destes são eleitos os conselheiros fiscais, que acompanham os trabalhos financeiros e analisam a prestação de contas. A instância máxima de tomada de posições é a Assembleia Geral dos associados, que se reúne ordinariamente uma vez por ano, ou extraordinariamente conforme a necessidade.

Os recursos necessários à execução das atividades são provenientes da contribuição em forma de anuidade de seus associados (atualmente fixada em R\$ 35,00), e através de parcerias firmadas para a realização de eventos específicos. Nenhum dos membros da diretoria recebe algum vencimento para a execução de suas funções, apenas são reembolsadas as despesas ocasionadas.

3 Considerações Finais

Ao longo do texto pode-se perceber como a sociedade civil, neste caso composta por professores de diferentes níveis de atuação, movidos por uma necessidade, organizaram-se para garantir seu espaço na Educação Básica. Além disso, muitas vezes na ausência de iniciativas do poder público, organizaram ações e atividades que possibilitaram garantir o debate e os avanços do Ensino Religioso em Santa Catarina. Tudo isso sem perder de vista a constante reflexão e de atuação pedagógica dos professores, por meio da oferta de significativos eventos formativos.

Merece registro o fato da associação não possuir nenhuma conotação de cunho religioso, político ou ideológico. Embora seus membros tenham liberdade de professar e seguir diferentes tradições religiosas, a ASPERSC mantém firme convicção no acolhimento dos diferentes e das diferenças. Isso garante autonomia nas tomadas de posições e mesmo na garantia de espaços laicos de formação de professores, condição necessária para o estudo do fenômeno religioso nas experiências vivenciadas pela humanidade, a partir de uma perspectiva científica e em exercícios de interculturalidade e alteridade.

Sem dúvidas ainda existem muitos desafios a serem superados. O aumento do número de profissionais associados, maior volume de recursos para suas ações, são alguns deles. Mas o maior deles é continuar possibilitando espaços de diálogo e construção do conhecimento, onde as experiências calcadas nos princípios de respeito à diversidade, de valorização pedagógica do Ensino Religioso, sejam partilhadas tendo em vista o sonho de uma vida viável, de paz e de justiça para todos.

REFERÊNCIAS

ASPERSC. Associação de Professores de Ensino Religioso de Santa Catarina. **Estatuto**. Florianópolis, 2005.

CARON, L. **Educação religiosa escolar em Santa Catarina entre conquistas e concessões**: uma experiência ecumênica com enfoque na formação de professores. São Leopoldo, 1995. Dissertação (Mestrado em Teologia). Instituto Ecumênico de Pós-Graduação. Escola Superior de Teologia da IECLB.

CECETTI, E.; THOMÉ, I. F. Ensino Religioso em Santa Catarina: memórias e desafios de um percurso em constante construção. **In**: CAMARGO, C. da S.; CECCHETTI, E; OLIVEIRA, L.B. de. (orgs) **Terra e Alteridade**: pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso. São Leopoldo, Nova Harmonia, 2007.

OLIVEIRA, L. B. de. **Formação de docentes para o ensino religioso**: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero. São Leopoldo, 2003. Tese de doutorado em Teologia. Instituto Superior de Teologia (EST).

_____. L. B. de. Formação de Professores de Ensino Religioso em Santa Catarina. **In**: RUEDELL, P. (org.) **Ensino religioso e ensino superior**: caminhos e perspectivas. RS: La Salle, EST, UCS, UNISINOS, 2002.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

WAGNER, R. História do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **In**: JUNQUEIRA, S. R. A.; OLIVEIRA, L. B. de. **Ensino Religioso**: memórias e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2005.

O ENSINO RELIGIOSO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

Jair Souza Leal (PUC Minas)⁶

Resumo

O Brasil foi inicialmente regido pela legislação portuguesa no período colonial, que veio a ser substituída pela legislação imperial. Nesse período, a Igreja Católica gozava de absoluto monopólio em termos religiosos. Diversos fatores favoreceram a proclamação da República e separação Igreja-Estado. Rompeu-se o monopólio de um credo religioso em termos legais, ficou instituído o caráter laico do ensino público. A liberdade religiosa garantida no texto constitucional sempre gera acaloradas discussões, e o Ensino Religioso está no epicentro das controvérsias. Este artigo avalia a situação, focado nas principais leis brasileiras que refletem a temática, pontuando contradições e desafios à pacificação e plena aplicação do Ensino Religioso, a partir do pressuposto de que o mesmo deve fazer parte do processo educacional, como conteúdo curricular indispensável à educação plena do cidadão.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Ordenamento Jurídico, Laicidade, Educação.

Abstract

Brazil was initially governed by Portuguese law in the colonial period, which came to be replaced by imperial legislation. During this period, the Catholic Church enjoyed absolute monopoly in religious terms. Several factors favored the proclamation of the Republic and separation of church and state. The monopoly broke up a religious belief in legal terms, was established the secular character of public education. The religious freedom guaranteed in the Constitution always generates heated discussions, and Religious Education is at the epicenter of controversy. This article assesses the situation, focused in the main Brazilian laws that reflect the theme, pointing out contradictions and challenges of peace and full implementation of Religious Education from the assumption that it should be part of the educational process, such as curriculum content essential to education full citizen.

Keywords: Religious Education, Legal System, Laity, Education.

⁶ Formado em Direito pela Faculdade Pitágoras de Minas Gerais, em Teologia pela Faculdade Batista de Minas Gerais e Mestrando em Ciências da Religião pela PUC Minas. Contato: jairsouzaleal@hotmail.com

1 Introdução

Sempre desejei ser professor de Ensino Religioso. Assim, ingressei em um curso na PUC Minas chamado '*Pedagogia com Ênfase em Ensino Religioso*' com esse objetivo em mente. Porém, a vida me levou por outros caminhos profissionais, assim, não concluí a desejada graduação. Em 2014, ao ingressar no mestrado em Ciências da Religião na mesma instituição, agora graduado em Direito e Teologia, apresentei um pré-projeto que vincula a religião e o mundo jurídico, onde busco analisar como as mudanças religiosas refletem no ordenamento jurídico brasileiro.

Por ocasião da matrícula, quando verifiquei a grade das disciplinas ofertadas, não tive dúvidas, escolhi '*Educação e Religião*' como uma das disciplinas do meu interesse. Hoje, verifico que não errei na escolha, o conteúdo apresentando foi profundo, desafiador e revolucionário. No desenvolvimento da disciplina percebi como é forte a presença do Ensino Religioso na legislação brasileira, que vai da Carta Magna as Resoluções e Decretos. Foi assim que nasceu o presente artigo.

2 Pano de Fundo Histórico

A norma não nasce em um vácuo histórico e social. Ela reflete e expressa os valores vigentes na sociedade, valores estes fruto de uma construção de diferentes forças sociais em movimento. O Brasil é fruto dos desdobramentos políticos da Península Ibérica, de orientação Católica, fortemente envolvida nos conflitos religiosos da Europa, com instituição da Inquisição que fazia a conversão ao credo oficial ser condição alternativa à migração forçada ou à morte. E, inicialmente foi palco de exploração econômica.

O Brasil foi inicialmente regido pela legislação portuguesa no período colonial, que veio a ser substituída pela legislação imperial no início do século XIX. Neste período, a Igreja Católica gozava do absoluto monopólio em termos religiosos, por meio da estrutura do padroado, na qual a Santa Sé outorgava ao rei de Portugal os poderes de patrono e protetor das Igrejas e em troca este divulgava e defendia os interesses Católicos.

Nativos e negros trazidos da África como escravos foram forçados à fé católica por meio do batismo, apesar de professarem uma religião diferente. Forças políticas externas, como as guerras napoleônicas, contribuíram para a abertura comercial, cultural e religiosa. Em 1822 foi declarada a independência do Brasil em relação a Portugal, dando início à fase do Brasil imperial e à criação da primeira Carta Magna - a Constituição de 1824 do Brasil Império.

Nesta Constituição, a religião católica é sagrada como a religião oficial do Império, as demais religiões são permitidas, porém, com culto restrito. Não era liberdade, mas, concessão. Vale destacar que tal concessão não era irrestrita, antes, dizia respeito às religiões protestantes. Assim, mesmo a concessão religiosa não se estendia às religiões dos índios e dos negros escravos.

Em 1889 o Brasil proclama a República, e em 1891 promulga a sua nova Constituição. Nesta Constituição estabelece-se a separação entre Estado e Igreja. A Igreja Católica deixa de ser religião do Estado, perde oficialmente o direito de subvenção por parte dos cofres públicos. Neste período, rompeu-se o monopólio de um credo religioso em termos legais. Obviamente, tal direito consagrado demorou a se concretizar na prática. De toda sorte, ficou instituído o caráter laico do ensino público.

Na segunda Constituição republicana de 1934 permanece assegurado a liberdade religiosa e a liberdade de organização para as igrejas, podendo essas adquirirem personalidade jurídica nos termos da lei civil, mas com um leve toque de restrição, especialmente para os cultos afros. A nova Constituição de 1937 segue sem grandes avanços na questão da liberdade religiosa. Durou pouco, sendo suplantada pela Constituição de 1946, da chamada República Nova, que reafirma a separação Igreja e Estado e avança no sentido de, pela primeira vez, dar imunidade de impostos. Em seguida a este período, veio o golpe militar de 1964.

A Constituição de 1967, a quinta Constituição republicana, centralizada no poder Executivo, manteve toda liberdade religiosa assegurada até então. Após o golpe militar o Brasil se redemocratiza e se firma como Estado Democrático de Direito. Convoca uma constituinte e culmina com a Constituição Cidadã de 1988, que contou com ampla participação popular. Assim, por meio dela, fica assegurada a separação Igreja-Estado, a imunidade tributária para as igrejas, a liberdade de consciência, crença, culto, organização religiosa.

3 O Ensino Religioso na Constituição

No que tange ao Ensino Religioso, a Constituição de 1988 o contempla em seu texto, no § 1º do art. 210, que reza: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. Há de se reconhecer a força da religião no país, a ponto de nenhuma outra área do saber humano ter sido prevista especificamente no texto constitucional. Tal previsão, porém, na prática, e nas leis infraconstitucionais, têm sido mal gerida e, por vezes, tem sido de

difícil ou ambígua aplicação, gerando reação de pessoas e grupos que entendem ser a formação escolar pública de caráter laico.

Para exemplificar alguma das dificuldades e contradições inerentes ao tema cito a Lei 3.459, de 14 de setembro de 2000, do Estado do Rio de Janeiro, que disponibiliza o Ensino Religioso na forma confessional (Art. 1º), infringindo a Carta Magna. No mesmo diapasão, a Lei 138, de 11 de Abril de 2013, do Estado de Manaus, que vinculou no Art. 8º, parágrafo único, como pré-requisito para a docência do Ensino Religioso, o credenciamento no Conselho Federal de Teologia.

A questão agravou em 2008, com a assinatura de um acordo entre o Brasil e o Vaticano, o qual prevê em seu Art. 11, parágrafo 1º que,

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.

Este acordo, para ser aprovado no Congresso, requereu a contrapartida do que foi chamado: “lei geral das religiões”.

A liberdade religiosa está garantida no texto constitucional, porém, não está ainda pacificada e sempre suscita acaloradas discussões na sociedade, e o Ensino Religioso está no epicentro das discussões e controvérsias. Ainda é forte a tradição católica, que tenta defender a liberdade religiosa ao mesmo tempo em que procura assegurar seu espaço de sujeito livre e com poder dentro do Estado nacional, o que gera reações de outras expressões religiosas.

4 Avanços e Retrocessos

A Lei 9.475, de Julho de 1997, que modificou o artigo 33 da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), deu ao Ensino Religioso (ER) um lugar epistemológico e pedagógico no currículo do ensino fundamental, colocando-o como *parte integrante da formação básica do cidadão* e como *disciplina dos horários normais do ensino fundamental*. Podemos dizer que, a partir de então, o Ensino Religioso tem uma identidade definida em termos formais.

As igrejas, em especial a católica, religião hegemônica no cenário nacional, legalmente saem de cena como as responsáveis diretas pelo Ensino Religioso, possibilitando um caráter mais acadêmico a seu conteúdo. Legalmente, o Ensino Religioso possui relevância pedagógica, é disciplina regular e de responsabilidade do Estado. Isto leva, em princípio, a uma desconessionalização do Ensino Religioso, o que rompe com as orientações legais anteriores que, quase sempre, remetiam a sua gestão às confissões religiosas.

Porém, o fato da lei remeter a responsabilidade pela habilitação do professor aos sistemas de ensino deixou em aberto inúmeras possibilidades de cursos, sem garantir uma base mínima para essa formação, de modo a responder, coerentemente, a sua natureza de disciplina regular dos currículos como área de conhecimento. Também nesse aspecto o Ensino Religioso ficou na condição de exceção, pois as exigências legais para o exercício do magistério, em qualquer disciplina, estabelecem a necessidade da formação em curso superior de licenciatura.

Diante disso, a formação do docente de Ensino Religioso acabou ficando numa espécie de campo aberto, composto por diferentes forças: as Igrejas, as entidades civis, e o próprio Ministério da Educação, que se tem negado a legislar e gestar a questão. Assim, na prática, o Ensino Religioso permanece direta ou indiretamente refém das antigas referências confessionais, administrado, muitas vezes, pelas Igrejas, ou entregue aos professores de outras disciplinas, os quais não possuem formação específica para ministrar aulas nessa área de conhecimento.

O Brasil possui, hoje, uma considerável pluralidade de modelos de Ensino Religioso, o que se desenha em função de iniciativas locais e não de uma diretriz comum e sólida capaz de produzir uma prática docente consistente para esse ensino em âmbito nacional. A ausência de uma diretriz nacional explícita sobre a formação docente para o Ensino Religioso tem impedido o avanço de experiências concretas de cursos superiores nas universidades supervisionadas pelos órgãos gestores do Ministério da Educação.

5 Dificuldades etimológicas

Há constantes mal-entendidos quando se discute o Ensino Religioso, a começar pelo próprio adjetivo que qualifica este ensino determinado – o religioso – e que dá margem a que se confunda uma proposta didático-pedagógica com interesses catequético-doutrinários de certas instituições e segmentos religiosos da população. Uma das objeções mais comuns ao Ensino Religioso é feita contra a própria expressão que nomeia a

disciplina – ensino “religioso”. Afinal, trata-se de iniciar o educando numa religião, dar a ele noções de história das religiões, contribuir com sua formação ética ou introduzi-lo na dinâmica plural do mundo de hoje?

As palavras adquirem significados diversos em diferentes momentos da história, e ao longo dos anos algumas se tornam carregadas de múltiplos e até contraditórios significados. Assim sucede ao termo *religião*, “que tem tradição milenar” (PANASIEWICZ, 2013, p.604), “não é algo simples de ser definido” (CRUZ, 2014, p.30), mas “carece de clareza etimológica” (PANASIEWICZ, 2013, p.604). Soares (2010) reconhece as dificuldades de se obter consenso acerca do que venha a ser religião, entendendo que a palavra serve para denominar realidades e situações muito diferentes.

O termo “religião” é polissêmico (isto é, possui diversos significados), mesmo para os cientistas da religião. É profundamente influenciado pela religião judaico-cristã, e no mundo ocidental, quando é utilizada, quase sempre remete à religião cristã, tal a influência desta religião na civilização ocidental. A raiz do problema é, obviamente, a imprecisão terminológica, que deveria ser o primeiro problema enfrentado por todo e qualquer ramo da ciência. Mas não é tão simples obter um consenso prévio acerca do que venha a ser *religião*, que, em geral, serve para denominar realidades e situações muito diferentes.

A solução mais direta seria a definição do termo, para isso deveria bastar que o caracterizássemos. No entanto, especialistas, como Greschat, acreditam ser improvável que cheguemos um dia a concordar com uma única definição de *religião*, porém, admite que “o fato de não possuímos uma definição universal de religião é um defeito, mas não uma catástrofe, uma vez que o objeto permanece”. (GRESCHAT, 2005, p.20).

Seria este um termo apto a definir concepções de mundo diferentes da civilização romano-latina? Precisamos usar uma palavra em nossas pesquisas científicas e temos de ensinar seu conteúdo em nossas salas de aula (ER), mas nos vemos às voltas com um termo carregado de significados não somente múltiplos como até contraditórios. Não é difícil inferir que, em tais circunstâncias, a palavra *religião* não sirva como expressão inequívoca e, portanto, não pode ser utilizada como conceito.

Como, então, é possível nomear uma área da ciência como *ciência da religião*? Segundo Greschat, “o fato de não possuímos uma definição universal de religião é um defeito, mas não uma catástrofe, uma vez que o objeto permanece, e a qualidade de palavras inventadas ou a ser inventadas atinge o objeto apenas marginalmente”

(GRESCHAT, 2005, p.20). O dado religioso faz parte da vida social e cultural e compõe o universo das opções individuais de maneira direta ou indireta.

Autores como Azevedo (2010), Panasiewicz (2013), Libânio (2002), Greschat (2005), entre outros, refletiram sobre o conceito de religião. Destarte, a partir da contribuição destes autores, podemos seguir a evolução histórica e etimológica da palavra, que segundo eles deriva das palavras latinas *religio*, *relegere*, *religare*.

Com Cícero (106 a 46 AEC)⁷, *religio* indica observância escrupulosa em relação ao rito religioso, zelo e repetição cuidadosa dos rituais, pois expressa o zelo com os deuses. Deriva do termo *relegere* que significa fazer nova escolha, retornar à análise feita, reler. [...] Lactânio (240 a 320 DEC), [...] Afirma que *religio* vem de *religare*, que significa religar, e indica o laço de piedade que liga os humanos a Deus. [...] Autores cristãos, como Santo Agostinho (354 a 430 DEC), se propõem a rever o termo e buscam caminhos intermediários para o sentido de *religio*. Entre *relegere* (retornar para fazer nova síntese, “reeleger”) e *religare* (estar ligado a Deus, “religar”), o significado deveria exprimir a articulação entre transcendência e imanência, próprias da teologia cristã. *Religio* absorve os sentidos de *relegere* e *religare* e passa a significar a ligação e o amor entre humanos e Deus. (PANASIEWICZ, 2013, p.604,605).

De acordo com Greschat (2005), a palavra latina “religião” foi tão profundamente influenciada pela religião judaico-cristã, que no Ocidente, quando é utilizada, quase sempre remete à religião cristã, tal a influência desta na civilização ocidental. Porém, conquanto não se possa chegar a um consenso universal do significado da palavra religião, no campo semântico pode-se trabalhar diversos sentidos. O teólogo João Batista Libânio apresenta uma importante distinção dessa realidade religiosa:

Um **primeiro conjunto semântico** refere-se ao mundo objetivo dos ritos, dos sinais, dos símbolos, das doutrinas, das pertenças visibilizadas, das celebrações. É a religião enquanto sistema, organização, corpo social. Um **segundo grupo semântico** abrange mais elementos. É a face subjetiva. Fala-se de religiosidade, de experiência religiosa, de mística, de espiritualidade, de sentimento religioso. E finalmente um **terceiro complexo semântico** deixa o campo da religião estritamente dita e situa-se diante de uma Palavra de Deus,

⁷ Roberlei Panasiewicz (2013) utiliza as siglas AEC e DEC explicando que significam, respectivamente, Antes da Era Comum e Depois da Era Comum e referem-se aos períodos antes e depois de Jesus Cristo. Segundo ele essas siglas são usadas para evitar referências religiosas.

profética ou escrita, que pede adesão. Trata-se propriamente da fé. (LIBÂNIO, 2002, p.87,88).

Destarte, é possível falar em religião enquanto instituição, religiosidade enquanto experiência, e fé enquanto corpo de doutrina. Para Libânio (2005) estas realidades estão intimamente ligadas, porém, não se identificam. Ele chega a dizer que “a religião carrega o peso da instituição, a religiosidade a leveza da experiência e a fé a interpelação da Palavra revelada” (LIBÂNIO, 2005, p.111). Neste sentido Passos (2007) decide enfrentar a questão polissêmica da nomenclatura conceituando o termo *religião* distinguindo religiosidade e religião, sendo que a primeira se refere a uma dimensão humana e a segunda aos sistemas religiosos. A religiosidade remeteria, portanto, à abertura do ser humano à experiência do Transcendente nos termos da fé, das expressões devocionais e das dinâmicas psíquicas que processam essa experiência. A religião significaria o momento consensual e organizacional dessa experiência como sistema simbólico, social e institucional.

A partir dessa consideração, Passos (2007) adota uma conotação genérica para o termo religião entendendo-o como a experiência global do ser humano, enquanto indivíduo social, aberto a um Transcendente socialmente produzido no tempo e no espaço, definição que abarca a experiência da religiosidade e da organização religiosa. Assim o Ensino Religioso como ensino da religião na escola estaria desvinculado do pressuposto da fé (que resulta na catequese) e da religiosidade (que resulta na educação religiosa), mas com o pressuposto pedagógico (que resulta no estudo de religião). Segundo ele, teria melhor nomenclatura se chamado, ao invés de Ensino Religioso, de ensino da religião.

6 Conclusão

De tudo, o que se pode constatar é a carência histórica de uma base epistemológica para o Ensino Religioso, que permanece, quase sempre, vinculado às tradições religiosas e termina por reproduzi-las nos currículos escolares. Até hoje as escolas brasileiras não tiveram condições de implantar um Ensino Religioso cientificamente embasado, ficando, quase sempre, obrigadas a importar seus conteúdos das tradições confessionais e a contar com os seus agentes.

Deixar o pensamento religioso exclusivista, que dominou o imaginário social por séculos, para um pensamento plural, é um processo delicado e complexo, seja para as

minorias religiosas até então existentes na marginalidade, seja para a religião dominante. O próprio Estado enfrenta hoje uma dualidade: luta para manter-se laico enquanto representa os interesses de uma sociedade cada vez mais religiosa.

Em sua análise sobre a laicidade e secularização no compasso com o pluralismo religioso no Brasil, Mariano (1999) constata certo paradoxo: de um lado a religião, diante da competitividade, busca a neutralidade do Estado, enquanto tenta manter sobre ele influência; de outro, o Estado, influenciado cada vez mais politicamente por representantes religiosos, tenta manter sua neutralidade, ao mesmo tempo em que legisla para um povo cada vez mais religioso. Uma coisa é patente, a religião tem relevância para a vida social e individual, assim como seu estudo científico. A formação básica do cidadão aguarda a formação básica dos docentes de Ensino Religioso para que esta disciplina possa efetivar-se como prática educativa legítima e comum no currículo e na vida dos educandos. O estudo da religião é caminho para a formação do cidadão mais crítico e responsável.

O Ensino Religioso é importante, dentre outros, pelos seguintes aspectos: a ignorância religiosa tem sido uma fonte fecunda de sectarismos e intolerâncias religiosas, mesmos nos segmentos culturais mais bem informados. O estudo delas poderá lançar os germes para opções religiosas mais críticas e maduras. Faz parte da formação do ser humano, e a escola deve preparar as pessoas para o convívio social.

A religião não é um conteúdo especial, mas compõe o conjunto dos demais conhecimentos, tanto como fonte de informação sobre o ser humano, a sociedade e a história, quanto como fonte de valor para a vida dos educandos. Então, o Ensino Religioso deve fazer parte do processo educacional como um conteúdo curricular indispensável para a educação completa do cidadão. A escola deverá assumir isso em sua tarefa educativa como lugar de reflexão sobre a realidade a partir das referências oferecidas pelas ciências sobre os mais diversos elementos que dão forma à sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Cristiane A. de. A procura do conceito de *religio*: entre o *relegere* e o *religare*. Revista *Religare*, UFPB, v.7, n.1, p.90-96, mar. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/religare/article/view/9773/5351>>. Acesso em: 09 mai. 2013.

CRUZ, Eduardo R. *Religião e ciência*. São Paulo: Paulinas, 2014.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. *O que é ciência da religião*. São Paulo: Paulinas, 2005.

LIBANIO, João Batista. *A religião no início do milênio*. São Paulo: Loyola, 2002.

MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira - católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. *Civitas*, Porto Alegre, v. 11, n. 02, p. 238-258, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/9647/6619>>. Acesso em: 14 mai 2014.

PANASIEWICZ, Roberlei. Categorização de experiências transcendentais: uma leitura da religiosidade, da fé e da religião. *Revista Pistis e Práxis*, Curitiba, v.5, n.2, p.587-611, jul.-dez. 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/pistis?dd99=pdf&dd1=12365>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

PASSOS, João Décio. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

REIMER, Haroldo. *Liberdade religiosa na história e nas Constituições do Brasil*. São Leopoldo: Oikos, 2013.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. *Religião & Educação: da ciência da religião ao ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2010.

ESTADO LAICO E A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS DOS POVOS INDÍGENAS: AVANÇOS, TENSÕES E DESAFIOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Leonel Piovezana (UNOCHAPECÓ)⁸

Giovana Didoné Piovezana (UNOCHAPECÓ)⁹

Resumo

A Constituição Federal de 1988 garante a todos as pessoas, essencialmente em seu artigo 5º, direitos e garantias fundamentais, sem distinção de pessoas por cor da pele, religião ou crença, etnia e outras divergências, ressalvadas aquelas estipuladas na lei, visando uma distinção justa e igualitária. Ademais, a própria Constituição Federal em seu artigo 231 prevê proteção diferenciada aos povos indígenas, como sujeitos carentes de proteção por parte do Estado, garantindo a estes o direito às terras e a uma vida digna. Porém, embora o texto constitucional faça tal previsão, ainda que regulamentado por lei (Estatuto do Índio), os direitos e garantias fundamentais a ele inerentes não estão sendo efetivados, em muitos casos por falta de auxílio financeiro, estrutural, cultural, social, qualificação técnica, valorização dos costumes, dificultando uma sobrevivência digna desses povos como seres humanos. Não é reconhecido ainda, inclusive, pelas instituições religiosas a liberdade e vivências com fundamentos e crenças cosmológicas.

Palavras-chave: Direitos e garantias fundamentais; Povos indígenas; Cosmologia.

Abstract

The Constitution of the Federative Republic of Brazil in 1988 guarantees all people, primarily in its article 5º rights and fundamental guarantees, without distinction of people by skin color, religion, belief, ethnicity and other differences, except those stipulated in the law, seeking a distinction fair and equitable. Furthermore, the very charter in Article 231 provides for a differentiated protection to indigenous peoples as subjects in need of protection by the state, guaranteeing the right to these lands and a decent life. However, despite the constitutional text make this prediction, although regulated by law (Indian Statute), the fundamental rights and guarantees relating thereto are not being effected in many cases due to lack of financial aid, structural, cultural, social, qualification technically, customs valuation, hindering a dignified survival of these people as human beings. They are not recognized yet, including religious institutions, freedom and experiences with fundamentals and cosmological beliefs.

Keywords: fundamental rights and guarantees, indigenous tenure, effectuation.

⁸ Doutor em Desenvolvimento Regional. Professor do Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais e Coordenador do Curso de Ciências da Religião- Licenciatura em Ensino Religioso – PARFOR, na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Contato: leonel@unochapeco.edu.br;

⁹ Mestranda em Educação pela UNOCHAPECÓ e graduada em Administração e Letras – Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Contato: giovana@unochapeco.edu.br;

1 Introdução

A Constituição Federal Brasileira garante a todos as pessoas tratamento igualitário, na forma da lei, sem distinções, ressalvadas aquelas estipuladas pela própria lei, geralmente nos casos em que há minorias hipossuficientes, tais como idosos, crianças, mulheres na situação de violência doméstica e neste caso, especialmente os povos indígenas, os quais a carta magna trata de maneira diferenciada, sujeitos à proteção do Estado.

Decorrente disso, no que se refere a implementação dos direitos e garantias dos povos indígenas, em 1973 foi promulgada a Lei 6.001, conhecida como Estatuto do Índio, responsável por efetivar o descrito na Constituição Federal e possibilitar novos meios de proteção.

A Constituição Federal de 1988 assegura a laicidade e a liberdade religiosa, ao prever no Art. 5º, VI, que “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política”. Este imperativo legal impede o Estado de assumir oficialmente uma determinada religião, ou de conceder privilégios para uma ou algumas denominações religiosas em detrimento às demais.

Diante disso, a fim de melhor compreender o assunto, serão estudados no decorrer do contexto, o que de maneira genérica compreendem estes direitos e garantias fundamentais e também quais aqueles relacionados aos povos indígenas, fazendo um estudo da Constituição Federal de 1988, Estatuto do Índio de (1973) e avaliar a efetivação destes.

2 Direitos e Garantias Fundamentais na Constituição Federal

Os direitos e garantias fundamentais estão previstos do artigo 5º ao 17 na Constituição Federal de 1988, sendo que também há de se falar em outros artigos importantes que garantem essas premissas, tais como o artigo 1º, III¹⁰, o qual menciona como fundamento do Brasil a dignidade da pessoa humana, maximizada atualmente no Estado Democrático de Direito.

Neste sentido, os direitos e garantias fundamentais, são um conjunto de dispositivos descritos na Constituição Federal, de maneira a estabelecer direitos, garantias e deveres às pessoas da República Federativa Brasileira, sendo que regulam de maneira essencial

¹⁰ Art. 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] III – a dignidade da pessoa humana.

e básica a vida social, política e jurídica da sociedade brasileira. Nas palavras de Foerster (2012, p. 01):

As garantias constitucionais na acepção lata dizem respeito à manutenção da eficácia e proteção da ordem constitucional contra fatores que possam colocá-la em risco, por exemplo, situações de crises do sistema político. Por outro lado, as garantias constitucionais em acepção estrita, buscam proteger de forma direta ou indireta os direitos fundamentais - subjetivos através de remédios jurisdicionais hábeis a combater a violação de direitos fundamentais. [...] Os direitos fundamentais, consagrados pela Constituição Federal de 1988, são direitos assegurados ao cidadão tanto em sociedade quanto isoladamente em oposição à discricionariedade estatal ou outros atos temerários praticados por terceiros. [...] enquanto as garantias são "instrumentos" da efetivação dos direitos fundamentais e eminentemente assecuratórias, não estando necessariamente expressas no Texto Constitucional, os direitos fundamentais, propriamente ditos, constam expressamente da Carta Magna, o que confere aos mesmos, caráter declaratório.

Embora haja certa diferenciação entre direitos e garantias, sendo o direito elencado no texto constitucional, enquanto a garantia é um meio pelo qual estes são efetivados, de modo geral, sempre estão interligados.

Em outras palavras, há distinção entre direitos e garantias fundamentais, enquanto o primeiro possui disposição declaratória, que expõe a existência legal de direitos reconhecidos, a segunda possui natureza assecuratória, em defesa destes direitos, não raro haver a fixação da garantia com a declaração do direito. (MORAES, 2011, p. 36).

Ademais, a Constituição Federal de 1988 divide os direitos e garantias fundamentais em 5 (cinco) grupos, assim descritos como sendo: a) direitos individuais (art. 5º); b) direitos coletivos (art. 5º); c) direitos sociais (art. 6º ao 11); d) direitos à nacionalidade (art. 12 e 13); e) direitos políticos (art. 14 ao 17), os quais serão vistos a seguir.

2.1 Direitos e Garantias Individuais

Os direitos individuais estão previstos de maneira genérica no *caput* do artigo 5º¹¹ e seus incisos, sendo aqueles inerentes ao indivíduo, garantindo-se essencialmente o

¹¹ Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]

direito à vida, à liberdade, à igualdade, à manifestação religiosa, à segurança e à propriedade. Para Longobadi (2012, p. 01): “Direitos individuais homogêneos são aqueles que dizem respeito a pessoas que, ainda que indeterminadas num primeiro momento, poderão ser determinadas no futuro, e cujos direitos são ligadas por um evento de origem comum”. Em suma, são os direitos inerentes ao indivíduo em si, aqueles inerentes à sua proteção frente ao Estado e demais indivíduos.

2.2 Direitos Coletivos

Estes direitos e garantias, assim como os direitos individuais, também estão previstos no artigo 5º da Constituição Federal e visam declarar e assegurar direitos a determinados grupos (coletividade), ou seja, a determinado grupo de pessoas, tais como idosos, crianças e adolescentes, povos indígenas etc. Segundo Pires (2012, p. 01):

[...] verifica-se a relevância da indivisibilidade da tutela e indisponibilidade da ação coletiva aos indivíduos que serão beneficiados, vislumbrando assim que o que importa é a possibilidade de identificar um grupo, categoria ou classe.

[...] o que distingue os direitos coletivos dos direitos difusos é a determinabilidade das pessoas titulares, seja através da relação jurídica-base que as une entre si (membros de uma associação de classe ou ainda acionistas de uma mesma sociedade), seja por meio do vínculo jurídico que as liga à parte contrária (contribuintes de um mesmo tributo, contratantes de um segurador com um mesmo tipo de seguro, estudantes de uma mesma escola etc.).

Por fim, são direitos indivisíveis, em que os titulares podem ser determinados ou determináveis, unidos por uma relação jurídica, ou seja, determinado grupo de consumidores em determinada situação fática.

2.3 Direitos Sociais

Os direitos e garantias sociais estão previstos nos artigos 6º ao 11 da Constituição Federal, os quais garantem condições materiais aos indivíduos perante o Estado por meio de intervenções na ordem social, com a finalidade de diminuir as desigualdades e transformar a sociedade em justa e igualitária. Como menciona Silva (2004, p. 285-286):

Assim, podemos dizer que os *direitos sociais*, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade. Valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propícias ao auferimento da igualdade real, o que, por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade. (grifos do autor).

Diante disso, entende-se por direitos e garantias sociais aqueles inerentes à proteção estatal reservada ao indivíduo, com intuito de assegurar e implementar uma distribuição justa e igualitária de direitos e deveres na sociedade, tais como os direitos dos trabalhadores, o direito à educação, o direito à saúde, o direito à alimentação, direito à moradia, à livre associação profissional e sindical, o direito à greve, à religião ou crença, etc.

2.4 Direitos de Nacionalidade

Os direitos de nacionalidade estão descritos nos artigos 12 e 13 da Constituição Federal, sendo que o primeiro artigo menciona a diferenciação entre brasileiro nato e naturalizado, enquanto que o segundo artigo é dedicado aos símbolos da República do Brasil, tendo a língua portuguesa como idioma oficial, os símbolos oficiais como a bandeira, hino, armas e selo. Nas palavras de Souza (2006, p. 623):

O laço jurídico que liga as pessoas a uma determinada sociedade política caracteriza o que se entende por *nacionalidade*. Cabe a cada Estado definir quem seja nacional e quem seja considerado estrangeiro. Dessa definição decorrem os respectivos direitos e deveres com relação ao Estado de que se tratar. A doutrina costuma distinguir entre nacionalidades primária e secundária. A primeira resulta diretamente do nascimento; a outra, por opção do interessado, ou do Estado. (grifo do autor).

Em suma, o direito de nacionalidade visa reconhecer o vínculo jurídico interno dos indivíduos, distinguindo brasileiro nato e naturalizado, sendo que o primeiro goza de direitos específicos frente ao Estado brasileiro.

2.5 Direitos Políticos

Os direitos políticos estão previstos nos artigos 14 ao 17 da Constituição Federal, e dizem respeito tanto à participação do indivíduo na política do Estado, como o direito de votar e ser votado, bem como da livre associação política e criação e organização dos partidos políticos. No entendimento de Moraes (2011, p. 233):

É o conjunto de regras que disciplina as formas de atuação da soberania popular, conforme preleciona o *caput* do art. 14 da Constituição Federal. São direitos públicos subjetivos que investem o indivíduo no *status activae civitatis*, permitindo-lhe o exercício concreto da liberdade de participação nos negócios políticos do Estado, de maneira a conferir os atributos da cidadania. (grifos do autor).

Neste sentido, são essencialmente os direitos políticos inerentes à cidadania, à liberdade de votar e ser votado, de criar, alterar e extinguir partidos políticos, respeitando-se à pluralidade destes, na forma da lei. Vistos as garantias fundamentais de um modo geral, passamos agora a analisar os direitos e garantias constitucionais inerentes aos índios, qual a Constituição Federal Brasileira reservou um capítulo específico, o qual será visto no decorrer do contexto.

3 Direitos e Garantias Destinados aos Índios na Carta Magna

A Constituição Federal de 1988, além de reservar direitos e garantias genéricos aos seus cidadãos, dentre eles os índios, destinou um capítulo específico a estes, por reconhecê-los como pessoas que necessitam de proteção especial por parte do Estado. O *caput* do Artigo 5º da Carta Magna brasileira emana que todos são iguais perante a lei, sem distinções de qualquer natureza (cor, etnia, etc.), a primeira vista dando impressão em estar em conflito com os dispositivos constitucionais que garantem proteção aos povos indígenas.

Contrapartida essas distinções visam estabelecer um equilíbrio social, de maneira mais justa e igualitária, tratando os desiguais de maneira desigual, em respeito à sua situação de vulnerabilidade, assim como também é necessária a proteção dos idosos, crianças e adolescentes, mulheres vítimas de violência doméstica etc.

Neste sentido, então a própria norma, para assegurar a justiça e a igualdade deve fazer a distinção, a qual visa a proteção dos grupos e indivíduos vulneráveis. Nos dizeres de Rui Barbosa (1921, s.p):

A regra da igualdade não consiste senão em quinhonar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. O mais são desvarios da inveja, do orgulho, ou da loucura. Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real. Os apetites humanos conceberam inverter a norma universal da criação, pretendendo, não dar a cada um, na razão do que vale, mas atribuir o mesmo a todos, como se todos se equivalessem.

Esses direitos, em suma, estão descritos nos artigos 231¹² e 232¹³ da Constituição Federal e visam assegurar aos povos indígenas distinções positivas, em detrimento da sua situação vulnerável, respeitando sua língua, sua cultura, crenças, organização social, suas terras e recursos naturais. O artigo 231 menciona que são reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, direitos sobre as terras, competindo à União demarcá-las e protegê-las, sendo estas inalienáveis e indisponíveis. Neste sentido, os povos indígenas recebem uma atenção especial do Estado, ainda que não tão eficaz, mas reservada no texto constitucional inicialmente, principalmente no que se refere às questões da terra e seus recursos e territórios. Segundo Silva (2006, p. 831):

A Constituição de 1988 revela um grande esforço do Constituinte no sentido de preordenar um sistema de normas que pudesse efetivamente proteger os direitos e interesses dos índios. E o conseguiu num limite bem razoável. **Não**

¹² Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. § 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. § 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. § 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei. § 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis. § 5º - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco. § 6º - São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

¹³ Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

alcançou, porém, um nível de proteção inteiramente satisfatório. [...] É inegável, contudo, que ela deu um largo passo à frente na questão indígena, com vários dispositivos referentes aos índios, nos quais dispõe sobre a propriedade das terras ocupadas pelos índios, a competência da União para legislar sobre *populações indígenas*, autorização congressual para mineração com terras indígenas, relações das comunidades indígenas com suas terras, preservação de suas línguas, usos, costumes e tradições. Os arts. 231 e 232 é que estabelecem as bases dos direitos dos índios. (grifos nosso).

Há ainda outros dispositivos constitucionais que mencionam os índios, no tocante à competência e lavra de suas terras, porém, não vem ao caso neste estudo, mas sim os direitos por ele adquiridos, essencialmente descritos nos artigos mencionados pelo autor. Também há a situação mencionada por José Afonso Silva, que embora a Constituição tenha mencionado os índios de maneira específica, não o fez de forma suficiente, sendo necessário a recepção de legislação específica (Estatuto do Índio), datada de 1973, ou seja, a Lei 6.001/73, a qual será mencionada no item seguinte.

4 Direitos e Garantias dos Índios Diante do Estatuto Do Índio

Como já mencionado, a Lei 6.001/73, ou Estatuto do Índio, foi recepcionada pela Constituição Federal de 1988, dispõe sobre a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, *com o propósito de preservar sua cultura e integrá-los, progressivamente e harmoniosamente, à comunhão nacional*, conforme preceitua o artigo 1º¹⁴ da referida norma.

Acontece que como não há norma posterior vigente que trate do assunto dos povos indígenas, houve necessidade da recepção da Lei 6.001/73, que como visto, logo de início, em seu artigo 1º, possui uma divergência em relação aos objetivos da Constituição Federal 1988, ou seja, enquanto a Carta Magna prevê o respeito e preservação da cultura indígena com mínimo de intervenção para preservar sua cultura, usos, costumes e crenças, o Estatuto do Índio, com uma visão arcaica enfatiza a ideia de uma *progressiva integração dos povos indígenas*, respeitando sua cultura *até que sejam integrados à comunhão nacional*.

¹⁴ Art. 1º. Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional. Parágrafo único. Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei.

Tal objetivo inicial da norma vem em confronto com o ideal da Constituição Federal de 1988, talvez ensejado pelo pensamento arcaico da época em que alguns legisladores viam os índios como ser inferior, de cultura inferior, necessitando o homem branco demonstrar a verdadeira cultura e integrá-los à sociedade de maneira definitiva. Porém, não vem ao caso tal discussão, mas sim destacar alguns dos direitos e garantias previstos na Lei 6.001/73, que asseguram aos índios proteções específicas em detrimento dos demais indivíduos, inclusive excepcionalmente em questões penais, onde são reconhecidas aplicações de punições de acordo com os costumes indígenas.

O artigo 2º da Lei 6.001/73 menciona alguns direitos dos povos indígenas, dentre os quais a aplicação da legislação comum em benefício, assistência aos índios e comunidades indígenas não integrados à comunhão nacional, respeito ao desenvolvimento da cultura indígena, assegurar aos índios a possibilidade de livre escolha de vida e sobrevivência, permanência voluntária no seu habitat, proporcionando-lhes recursos para seu desenvolvimento e progresso, respeitar no processo de integração do índio à comunidade nacional, a coesão das comunidades indígenas, os seus valores culturais, tradições, usos e costumes, execução de programas e projetos em benefício das comunidades indígenas, propiciar uma melhor qualidade de vida ao índio e sua integração no processo de desenvolvimento, garantia aos índios da posse permanente das terras que habitam e dos recursos dela advindos, competindo concorrentemente à União, aos Estados e Municípios a sua efetivação.

São essencialmente estes os direitos e garantias, de modo geral, estabelecidos pela Lei 6.001/73, destinados aos povos indígenas, tendo como órgãos responsáveis pela implementação destes, a União, os Estados e os Municípios, bem como órgãos específicos das respectivas administrações indiretas.

Já os artigos 3º e 4º são explicativos, fazendo uma conceituação de alguns termos, ou seja, definindo o conceito de índio ou silvícola e das comunidades indígenas ou tribal (art. 3º) e como são considerados, em isolados, vias de integração e integrados.

Os artigos 5º e 6º referem-se à questões de cidadania nacionalidade, garantindo-se aos índios os mesmos direitos constitucionais que os brasileiros natos, com ressalvas de alguns direitos políticos e respeito aos seus costumes, seja nas questões civis como familiares, aplicando-se normas internas em negócios realizados entre índios, sucessão e propriedade, salvo se optarem pelo direito comum.

Do artigo 7º ao 11, estão previstas as questões de assistência e tutela aos índios e às comunidades indígenas que, ainda que integrados (absolutamente capaz), gozam de prerrogativas protecionistas, no que se refere aos seus usos e costumes.

Os artigos 12 e 13 tratam do registro civil dos índios, sendo estes realizados na forma da legislação comum, devendo haver por parte do órgão assistencial, anotações referentes a nascimento, casamento e óbito dos indígenas, os quais também servirão como prova para confecção do documento de identificação civil.

Nos artigos 14 ao 16, são resguardadas algumas questões inerentes às condições de trabalho a que os índios venham a ser submetidas, devendo o empregador respeitar os costumes indígenas, podendo o órgão responsável pela tutela indígena fiscalizar a relação trabalhista, sendo nulo o contrato de trabalho pactuado com índios *não integrados* à comunhão nacional, ou seja, os quais não estão em gozo de seus direitos civis nos termos desta legislação específica.

Dos artigos 17 ao 46, há a questão das terras indígenas, de maneira a disciplinar sua ocupação, área de reserva, bens e patrimônios nela existentes, inclusive no que se refere aos recursos naturais, bem como a própria defesa das terras indígenas.

Os artigos 47 a 55, tratam da educação, cultura e saúde dos índios, como meio de preservar seus costumes, assegurando seus usos e costumes de maneira assistencial, com respeito aos seus valores culturais, sociais, familiares e educacionais.

Nos artigos 56 a 59, são dispostas as normas de natureza penal especial aos índios, inclusive reconhecendo o índio como cidadão vulnerável, prevendo a atenuação da pena pelo juiz e, em alguns caso de maneira excepcional, a possibilidade da aplicação de sanções penais ou disciplinares contra os índios membros da respectiva comunidade, desde que não sejam cruéis ou infamantes, proibindo em qualquer caso a pena de morte. Prevê ainda, alguns tipos penais específicos de crimes cometidos contra os índios.

Por fim, dos artigos 60 ao 68, são as disposições gerais da norma, a quais tratam de algumas questões a serem consideradas, tais como isenção tributária e a impenhorabilidade dos bens indígenas.

Não coube adentrar em detalhes do mérito da respectiva norma, embora hajam controvérsias perante a Constituição, no que tange ao objetivo da Carta Magna e os objetivos descritos na norma especial perante o povo indígena. O que se verifica porém, é que os índios possuem diversos direitos estabelecidos tanto na Constituição Federal de 1988, como na norma em questão, desde situações que atribuem alguns direitos

individuais ao índio, como a assistência social, direito às terras e ao usufruto destas e até a possibilidade (excepcional) da aplicação de sanções penais e disciplinares internas.

A Lei 6.001/73 visa além da proteção dos povos indígenas, assegurando direitos a estes e suas terras, a integração à comunidade nacional, de maneira a “evoluir” sua cultura, dando acesso ao mundo externo de sua comunidade de maneira gradativa, para que, posteriormente possa se adaptar à modernidade.

5 A Realidade Social do Povo Indígena

Atualmente, referindo como base o ano de 2015, as reservas indígenas são consideradas de propriedade da União, sendo inalienáveis e indisponíveis (Art. 231, § 4º, CRFB)¹⁵, sendo que maioria dos grupos indígenas das diversas etnias vivem nestes territórios. Alguns desses povos tem contato contínuo com o mundo urbano e já estão globalizados, outros com pouco contato pelo fato de residirem em locais distantes, em zonas de matas e outros, quase que sem contato.

Apesar de a União destinar terras próprias para os povos indígenas a exploração desse povo é constante, seja pela falta de recursos, projetos sociais, ambientais, políticos e culturais que envolvam o povo indígena e, caso haja, a falta de uma correta e eficaz implementação, tanto pelos interesses econômicos, como pela corrupção existente no próprio Estado e na sociedade, ou seja, empresas exploradoras de recursos naturais aproveitam-se da hipossuficiente destes povos, oferecendo muitas vezes às lideranças vantagens pecuniárias em troca da autorização da exploração, enquanto funcionários corruptos de órgãos que deveriam proteger o índio, ou se omitem, ou estão envolvidos no esquema de corrupção, ou nada podem fazer, devido a poder já existente neste sistema.

Neste entendimento, Piovezana (2010, p. 67), menciona:

As Terras Indígenas vivem num conflito, e o índio se vê obrigado a requerer seus direitos a terra e à liberdade coletiva do uso. Com os abusos praticados pelos líderes, caciques, capitães, investidores do agronegócio e alguns membros da FUNAI, órgão tutor, ao explorar recursos naturais e humanos, atrelados com comerciantes e granjeiros, as terras eram arrendadas, desde que a renda passasse às mãos desses exploradores.

¹⁵ Art. 231. [...] § 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

As próprias lideranças indígenas, muitas vezes, são cúmplices dos esquemas de corrupção de funcionários e das empresas exploradoras de recursos naturais e humanos, ganhando favores e/ou retornos materiais e/ou financeiros. Em decorrência disso é comum se ver em reservas indígenas, pessoas vivendo em condições precárias, casas de madeiras amontoadas ou lonas de plástico, sem saneamento básico, higiene ou estrutura financeira para sustento. Neste sentido a ECO-92 (apud PIOVEZANA, 2010, p. 67), menciona:

[...] neste contexto, apesar de oficialmente as relações entre indígenas e integrantes da sociedade regional serem mediadas pelo governo federal – FUNAI, muitos índios passaram a fazer acordos individuais diretos com comerciantes, madeireiros e fazendeiros, objetivando a venda de produtos como palmito, madeiras, ou estabelecendo parceria para a exploração das terras. Ou seja, está ocorrendo a apropriação individual do que seria teoricamente coletivo.

Conseqüentemente, muitos índios acabam tendo que praticar algumas atividades ilícitas para sobreviver, tal como a caça de espécies exóticas e/ou em extinção para venda, venda de madeira extraída da reserva indígena ou ainda arrendamento das terras para agricultores realizarem o plantio. Muito difícil encontrar nas reservas indígenas do Brasil um projeto sério que contemple e destine recursos às diversas aldeias existentes no país, de maneira a construir uma estrutura no interior da reserva indígena com atendimento de saúde, educação, construção de moradias dignas e estruturação fundiária da comunidade. O que se encontra são aglomerados de casas, sem nenhuma estrutura e saneamento básico, igrejas diversas e em quantidade que exploram e expropriam com suas formas de arrecadação do dízimo ou similar. Nesta mesma ideia enfatiza Santos (1992, p. 38) em seu relatório na ECO-92:

Diferentes projetos de “desenvolvimento comunitário” articulados pela FUNAI não lograram êxito, em função da sua inadequação frente as aspirações e interesses dos indígenas. As condições de vida hoje desses indígenas são precárias. A sobrevivência diária é garantida pela maioria através da venda da força de trabalho para granjeiros regionais (bóia-fria), pela venda de artesanatos, pela produção agrícola resultante da associação obtida, que garantem financiamento para sementes e, às vezes, entram com

serviços de máquinas agrícolas. Em regra, tais parcerias acabam sendo altamente negativa para os índios.

O que há são verbas aleatórias ou recursos destinados sem estudo para serem investidos, mas ou não chegam ou não são implementados, por falta de interesse ou destinação séria e eficiente. Há apenas destinação de recursos financeiros para sobrevivência precária, tais como bolsas, auxílios, entre outros, mas não há projetos que implementem efetivamente o desenvolvimento da cultura indígena e os façam valorizar seus costumes. Por fim, a pobreza, a falta de acesso à justiça, recursos financeiros, educação adequada com suas tradições e costumes, a falta de moradia adequada e da própria dignidade da pessoa, caracterizam a sociedade indígena atualmente no Brasil, muitas vezes oprimida por seus próprios líderes tribais, que usurpam da riqueza das terras indígenas e mantêm acordos com agroindústrias, empresas exploradoras de recursos naturais para seu benefício próprio.

6 A Efetivação dos Direitos Indígenas

Os direitos dos povos indígenas além de previstos na Constituição Federal, são reconhecidos mundialmente através de Convenções Internacionais de Direitos Humanos, dentre estas destaca-se a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), a qual aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, realizada em 2007.

A referida Declaração defende a necessidade de uma *consulta* aos povos interessados das suas respectivas nações, com o devido consentimento, antes de aprovar, aplicar e sancionar leis ou atos que os afetem, principalmente no que se refere ao território, seu desenvolvimento, utilização e exploração de recursos naturais. Porém, a efetivação destes direitos tem-se demonstrado morosa e dificultosa, principalmente no Brasil. Embora haja legislação prevendo tratamento diferenciado, disposição de recursos, elaboração de projetos, estas não são efetivadas, por diversos motivos, os quais já foram mencionados anteriormente sendo os principais evidenciados a seguir.

A *corrupção* é um dos principais fatores que contribuem para a não efetivação dos direitos e garantias dos povos indígenas no Brasil, pois os interessados preferem explorar os recursos humanos e naturais das terras indígenas e lucrar com tal artimanha do que arranjar soluções, contando com o apoio de funcionários públicos corruptos, líderes indígenas corrompidos e empresas exploradoras que visam somente o lucro.

A falta de projetos de desenvolvimento sustentável, ou seja, embora hajam recursos destinados aos povos indígenas, não são devidamente investidos, seja pela falta de interesse, pela corrupção ou pela má gestão e falta de criatividade, restringindo-se à construção de algumas estruturas em reservas e disposição de alguns serviços no interior das reservas indígenas, sendo apenas um mínimo do que realmente deveria ser feito.

A exploração dos recursos naturais pelo próprio Estado, o qual visa atender ao progresso e aos interesses de empresas privadas através de construções de atividades exploratórias, tais como garimpos, usinas hidrelétricas e madeireiras.

Neste sentido, Piovezana (2010, p. 67), afirma:

Além das ocupações clandestinas das terras indígenas, outros fatores como projetos de construções de usinas hidrelétricas, ameaçam a paz desse povo, que sofrerá conseqüentemente, a desapropriação. A implementação de rodovias e estradas que passam Terras Indígenas, ligando municípios, interfere e traz sérias conseqüências sociais e perdas ecológicas para esse povo indígena.

Esses são alguns dos principais motivos que dificultam e/ou impedem a efetivação dos direitos dos povos indígenas. Ademais o próprio sistema burocrático, legislativo e judicial brasileiro impedem os cidadãos indígenas de terem seus direitos realmente efetivados, pois ao mesmo tempo que garantem a aplicação da lei, dela se aproveitam para achar “brechas” que impedem certas garantias a esses povos. Segundo Brissac (2013, p. 01):

Às limitações do Executivo e do Legislativo, soma-se a morosidade do sistema judicial brasileiro. A possibilidade da interposição de um número de recursos faz com que situações impensáveis, [...], sejam extremamente frequentes. Como há interesses econômicos poderosos contrários aos direitos indígenas, vê-se o arregimentar de escritórios de advocacia que encontram brechas para a protelação *ad infinitum* do que, de acordo com a Magna Carta, deveria ter acontecido nos cinco anos posteriores a 1988. O MPF, que também compõe o Estado brasileiro, recebeu da Constituição Federal, dentre outras atribuições, a obrigação de defender os direitos dos povos indígenas e minorias étnicas. Tal tarefa muitas vezes se realiza em procedimentos extrajudiciais, através de audiências públicas, de termos de ajuste de conduta e da fiscalização da execução (ou não) de políticas públicas para os povos

indígenas. Mas quando se faz necessário ingressar na esfera judicial, é frequente que o MPF se depare com processos que se prolongam por décadas [...]. Para a superação dessa situação de não efetivação de direitos constitucionais, será imprescindível uma reforma em profundidade do sistema judicial do país. [...]

Embora ainda haja diversos esforços legais para implementação e efetivação dos direitos e garantias fundamentais destes povos, a fim de assegurar-lhe uma existência digna enquanto indivíduos e sociedade, diversos são os problemas enfrentados, desde falta de recursos financeiros, renda familiar, qualificação técnica, acessibilidade à informação (inclusive à justiça), falta de recursos de sobrevivência, falta de recursos estruturais (moradia, tecnologia, máquinas, eletrônicos), dentre outros.

A saída mais sensata seriam projetos elaborados com funcionários públicos das diversas áreas governamentais da referida localidade (saúde, educação, segurança e habitação), cada qual dando sua contribuição para o que deva ser realizado, em conjunto com os próprios índios da localidade, uma vez que cada Aldeia indígena possui suas peculiaridades, valores e costumes. Mas não representantes governamentais da cúpula e sim aqueles que diariamente convivem e estão trabalhando e interagindo diretamente com os povos indígenas.

Deve-se observar que a disposição de recursos não é suficiente, o pagamento de bolsas e auxílios apenas supre temporariamente a necessidade de sobrevivência, mas não os valoriza como seres humanos, não valoriza sua cultura. Há a necessidade da construção de escolas, professores indígenas que lhes ensinem a sua própria língua e costumes, revitalização de conhecimentos perdidos, profissionais preparados e qualificados para atender tal população de acordo com suas necessidades ímpares, para assim revitalizar a sua história e tradições. Entender acima de tudo o modo de vida diferente da sociedade brasileira e proporcionar o seu desenvolvimento de acordo com sua cultura, sem deixar de lado o acesso à tecnologia e globalização.

Mas para isso, deve-se haver apenas o interesse, o qual está atualmente impossibilitado por questões políticas e interesseiras, pois é sabido que muitos políticos, funcionários públicos, órgãos públicos, líderes tribais ganham e lucram com a situação atual, então para que mudar o sistema, evoluir a sociedade indígena para futuramente não mais poder ganhar benefícios com ela. Essa é a real motivação para não efetivação dos direitos e garantias dos povos indígenas.

Por fim, os direitos e garantias dos povos indígenas somente serão efetivados quando a própria comunidade indígena tomar conhecimento dos seus valores, costumes, tradições e cultura/religião/cosmológica, de modo a não se deixar mais enganar ou concordar com suas lideranças, explorações externas e de falsos representantes de entidades destinadas à proteção dos índios, fazendo através de suas próprias escolhas internas, uma liderança que lute por seus direitos e conseqüentemente resultando num efeito subsequente aos demais interessados (empresas privadas, órgãos públicos e funcionários públicos) e finalmente com seus representantes políticos que, finalmente poderão legislar em seu favor.

7 Conclusão

Os direitos e garantias dos povos indígenas estão inicialmente previstos na Constituição Federal, embora também haja previsão em legislação ordinária protecionista, os quais à dignidade da existência desses povos. Em contrapartida a ineficiência dos órgãos protecionistas, a corrupção e desídia nos órgãos públicos, o interesse privado de empresas exploradoras corruptas nos recursos humanos (trabalho) e naturais existentes nas terras indígenas dificultam a aplicação destes direitos.

Assim, verifica-se que a efetivação dos direitos e garantias fundamentais dos povos indígenas perante a Constituição Federal Brasileira e também perante o Estatuto do Índio, ainda estão muito distantes da sua total implementação, necessitante as estratégias públicas e privadas destinadas aos índios e às terras indígenas serem repensadas e reavaliadas, para que se possa realmente haver um desenvolvimento sustentável, com respeito aos costumes, crenças cosmológicas, tradições, valores e a dignidade humana dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rui. **Oração aos moços**. Disponível em: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/scripts/scripts/ruimostrofrasesrui.idc?CodFrase=110>> Acesso em 04 de dezembro de 2012.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 15. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

BRISSAC, Sérgio. **O Estado brasileiro e os direitos indígenas: um breve olhar a partir do Nordeste**. Disponível em http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com_k2&view=item&id=43:o-estado-brasileiro-e-os-direitos-ind%C3%ADgenas-um-breve-olhar-a-partir-do-nordeste&tmpl=component&print=1. Acesso em 10 e maio de 2013.

FOERSTER, Gabriele. **Direitos e garantias fundamentais na Constituição de 1988**. Disponível em <<http://jusvi.com/artigos/31313>>. Acesso em 03 de dezembro de 2012.

LONGOBADI, Nathália Bruna. **Direito ambiental, a luta entre o desenvolvimento e proteção do meio ambiente**. Disponível em <<http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=3318&idAreaSel=11&seeArt=ye>>. Acesso em 03 de dezembro de 2012.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 27. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

PIOVEZANA, Leonel. **Território Kaingang na mesorregião grande fronteira do MERCOSUL – territorialidades em confronto**. Tese de Doutorado. Santa Cruz do Sul/RS: UNISC, 2010.

PIRES, Luciana Almeida. **Direitos coletivos lato sensu**. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/direitos-coletivos-lato-sensu/11703/>> Acesso em 03 de dezembro de 2012.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 23. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

SOUZA, Nelson Oscar de. **Manual de Direito Constitucional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

DIVERSIDADE CULTURAL E FORMAÇÃO DE DOCENTES NO BRASIL: IMPACTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS¹⁶

Lílian Blanck de Oliveira (GPEAD/FURB)¹⁷

Simone Riske-Koch (GPEAD/FURB)¹⁸

Resumo

A diversidade é uma das marcas da vida social brasileira. Atualmente convivem no Brasil povos indígenas, afro-descendentes, imigrantes e descendentes oriundos de diferentes etnias, culturas e religiões. O cotidiano escolar é um dos espaços onde transitam sujeitos e conhecimentos cujas vivências e redes de significados se percebem entretecidas com questões que circunscrevem e indicam a presença do sagrado numa perspectiva plural e cultural. No ano de 1996 três Universidades de Santa Catarina criaram os primeiros Cursos de Ciências da Religião em consonância com os reclames da LDBEN 9394/96 rompendo com uma tradição educativa de matriz eclesial contemplando o estudo do fenômeno religioso na diversidade das culturas. Decorridos dezoito anos muitos são os desafios, que se apresentam em função dos limites postos em decorrência de grupos comprometidos com uma visão monocultural e religiosa em um país republicano e laico. O trabalho discute propostas para formação de docentes considerando impactos e desafios neste contexto e área de conhecimentos buscando identificar ações para erradicar conceitos cristalizados e práticas estigmatizadoras na perspectiva da *construção de um mundo melhor e possível*.

Palavras-chave: Culturas. Educação. Laicidade. Formação docente.

Abstract

Diversity is a characteristic of Brazilian social life. Nowadays, Indigenous Peoples, Afro-Brazilians, immigrants and descendants of many different ethnicities, cultures and religions live together in Brazil. School life is one of the spaces where knowledge and subjects circulate. Their experiences and networks of meanings are intertwined with questions that circumscribe and indicate the presence of the holy on a plural and cultural perspective. In 1996, three universities in Santa Catarina started teaching the first Religious Science Courses according to Law LDBEN 9394/96, breaking away from traditional and conservative Christian Church and contemplating the study of Religious Phenomenon in the diversity of cultures. After eighteen years we still face many challenges, which emerge due to limits put on by groups compromised with a monocultural and religious view in a republican and secular country (1889 – 2008). This study discusses proposals for the training and graduation of teachers considering impacts and challenges in this context and area of knowledge, aiming to identify actions

¹⁶ Este artigo toma por referencia outros textos das autoras na tessitura da trama aqui organizada.

¹⁷ Doutora em Teologia – Área: Educação e Religião. Pedagoga e Especialista nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Pré-Escolar. Professora Permanente no Programa de Mestrado de Desenvolvimento Regional da Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB. Líder do Grupo de Pesquisa: Ethos, Alteridade e Desenvolvimento - GPEAD. Membro do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. Contato: lilianbo@uol.com.br

¹⁸ Mestra em Educação (FURB). Especialista em Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso. Graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso e Pedagogia (FURB). Coordenadora do Curso de Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso. Docente na FURB. Coordenadora da Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso – RELER/FONAPER. Membro do Grupo de Pesquisa: Ethos, Alteridade e Desenvolvimento– GPEAD/FURB. Contato: srkoch@terra.com.br

to eradicate entrenched concepts and stigmatizing practices in order to build a better and possible world.

Keywords: Education. Laicism. Teacher training.

1 Palavras Iniciais

O Brasil, é um dos países da América Latina cuja diversidade cultural encanta e, ao mesmo tempo, instiga a todos os que dele se aproximam e/ou buscam interagir com seu povo. No campo educacional, esta particularidade do país se apresenta como um desafio para os que insistem nas sendas de uma formação homogênea, assim como para os que trilham os caminhos do respeito às diferenças numa perspectiva de educação que se pauta na convivência de aprendizados heterogêneos (RISKE-KOCH, 1997).

A diversidade cultural, resultado das singularidades e coletividades e em múltiplos processos na territorialização de dado grupo social constitui-se um dos valiosos bens da humanidade. Para tanto, necessita ser reconhecida, valorizada e compreendida como patrimônio da humanidade, o que exige esforços para a convivência entre diferentes povos e culturas, uma vez que, conviver com a diversidade cultural é algo complexo e desafiador (CECCHETTI *et al.*, 2013).

A percepção do Outro¹⁹ “como um igual precisa ser lembrada, reconhecida, aperfeiçoada a cada momento de nosso processo de permanente educação” (FORTES, 2010, p. 08). Esta educação requer a construção e mediação de saberes e conhecimentos que contemplem, respeitem e integrem as diversidades, entre elas a diversidade cultural religiosa. A escola, para contribuir na promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos necessita desenvolver práticas pedagógicas, que exercitem a sensibilidade diante de qualquer discriminação e/ou preconceito religioso, promotores de injustiças, exclusões e desigualdades.

Historicamente a escola pública brasileira se configurou negando ou considerando de forma insipiente as diversidades. No conjunto do currículo escolar, estudos e pesquisas de conteúdos relativos à diversidade religiosa em sua maioria eram omitidos, exotizados, invisibilizados e/ou estigmatizados. De modo paradoxal, embora no período republicano, oficiosamente, em muitos Estados da federação as escolas laicas continuaram de forma subliminar ou não, transmitindo conhecimentos e valores ético-morais cristãos. A disciplina curricular nominada de Ensino Religioso era seu maior condutor (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2010).

Na atualidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 em seu artigo 33 (nova redação dada pela Lei 9.475/97), assegura o respeito à diversidade

¹⁹ O termo *Outro* (com a inicial em maiúsculo) quer representar os *Outros* e *Outras* (plural e feminino) que, segundo Lévinas (2005), representa aquele que não pode ser reduzido a um conceito; é *rosto*, presença viva que interpela, convoca, desafia e constrói.

cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Neste contexto, a formação de educadores se constitui um dos maiores desafios a uma práxis pedagógica de caráter intercultural em um universo plural, mas historicamente homogêneo e colonizante.

Reconhecer a presença do “religioso” em sua diversidade, ao invés de excluí-lo da escola, ou aprisioná-lo sob os imperativos de uma perspectiva proselitista, implica em mudar não apenas as intencionalidades do que se quer transmitir, mas essencialmente os mecanismos internos da ação pedagógica. Essa mudança requer a utilização de outras bases epistemológicas e métodos pedagógicos-didáticos, uma outra proposta de formação docente, que contemple a complexidade das culturas e das relações humanas (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2010).

Neste sentido, o presente texto busca contribuir com aportes, que decorrem de uma experiência de formação inicial – *Licenciatura em Ensino Religioso no Curso de Ciências da Religião da Universidade Regional de Blumenau (FURB)*, desenvolvida no Estado de Santa Catarina (SC), Brasil. Gestada e parida a muitas mãos em meados da década de 90, no bojo e efervescência da elaboração da LDBEN n. 9.394/96, os traços aqui (re)compartilhados decorrem de um conjunto de tessituras discursivas de muitos pares, que integram um conjunto de projetos, produções e socializações desta proposta/ação.

2 Diversidade Cultural Religiosa e Disciplina de Ensino Religioso no Brasil: um percurso histórico

A temática da diversidade cultural religiosa tem interpelado e desafiado instituições, programas e projetos formadores em seus discursos e práticas relacionados às diferenças, mobilizada e forjada pelos reclames das inúmeras demandas que se corporificam no cotidiano escolar brasileiro.

A complexa realidade escolar é alavanca de contínua busca do saber para ser mais, fazer e conviver a partir questões suscitadas neste contexto. Inscreve-se neste processo a contribuição efetiva das formações iniciais e continuadas como uma das muitas possibilidades de adquirir conhecimentos, ressignificar concepções, elaborar e discutir práticas pedagógicas, que objetivem desenvolver exercícios de respeito, acolhida e alteridade conferindo dignidade a todos os envolvidos.

Pensar as diferenças em sua multiplicidade de textos e contextos, presença das singularidades na pluralidade, buscando romper uma perspectiva monocultural de

educação histórica é pauta intransferível para todo e qualquer processo de formação docente. O desenvolvimento de projetos para uma educação comprometida com a diversidade de seus sujeitos e situações em nível de direitos humanos, requer de toda a sociedade e, particularmente da comunidade formadora, um conjunto de reflexões e práticas, que abordem as diferenças dentro e além dos seus *espaços e lugares*.

Segundo Freire (2000), se corporifica uma formação onde o gosto da pergunta, o respeito à diferença, o deleite no ouvir e a paixão de saber em curiosidade e alegria no criar, prazer de conviver constitui um processo libertador e inovador nas vidas dos que ali se descobrem e se encontram. Buscar discutir, pesquisar e mediar estas questões no âmbito formação de formadores, se apresenta enquanto um *espaço* de relevância - *lugar* possível de articulação e *intervenção* histórico político social.

No Brasil, historicamente as relações de poder que envolvem Educação, Estado, Igreja e, conseqüentemente, culturas caminharam juntas. No período colonial (1500-1822), quando se buscou aniquilar processos educativos próprios das nações indígenas instaurando uma educação voltada à catequização vista como método eficaz e menor custo para o domínio dos povos nativos (HECK, 1999).

Steffan (1999) destaca que a busca pela destruição das identidades indígenas e africanas junto com a construção de uma identidade colonial e, posteriormente, neocolonial permitiram que as estruturas de opressão fossem mantidas. Neste período, “tentou-se arrancar as raízes destes povos, bem como apagar a memória histórica de suas lutas, seus triunfos, suas derrotas, seus heróis e seus mártires. Sabiam os europeus que um povo sem memória seria subjogado mais facilmente (RAMPINELLI, 1999, p. 31-32).

A educação dos invadidos coube a Companhia de Jesus (1549), por delegação da Coroa Portuguesa: formar um sistema de ensino público e catequizar os índios. Neste período foram também fundados seminários, a primeira escola para meninas e colégios que se destinavam à formação de uma elite letrada. A Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR) era a religião oficial do Brasil.

Durante o período imperial (1822-1889) surgiram as escolas imperiais e a historiografia oficial registra uma incipiente rede de escolas públicas, para atender aos filhos da elite. No Brasil, a educação era privilégio de poucos e o analfabetismo era grande, ficando ainda maior após a expulsão dos jesuítas (1759). Durante o período da Monarquia Constitucional, a Igreja se constituiu no principal respaldo do poder, por conta do regime do padroado. Contudo, não tinha autoridade sobre a educação pública. Neste período, pela primeira vez, um documento oficial menciona um conteúdo doutrinário

religioso católico, como parte integrante do currículo escolar. A menção se dá na Constituição Imperial de 1827, “[...] os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, [...] e os princípios de moral christã e da doutrina da religião cathólica apostólica romana, [...]” (BRASIL, 1827).

No período imperial Estado e ICAR formaram uma parceria indissociável. Após quase 4 séculos foi promulgada a laicidade do Estado com a entrada do regime republicano (1899), o que resultou na separação oficial das duas instituições. A presença de conteúdos de caráter religioso católico, tendo como *locus* uma das disciplinas do currículo escolar - o Ensino Religioso (ER), passou a ser uma das áreas fortemente polemizadas nas discussões e encaminhamentos educacionais da nova república. Assim, a primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1827) declarava que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”.

A Constituição de 1934, por interesses políticos, volta a admitir o ER na escola pública registrando que este seria de frequência facultativa, ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos seus pais ou responsáveis. As Constituições de 1937 e de 1946 praticamente mantiveram o texto de 1934. A primeira LDBEN de n. 4.024/61 trouxe o ER para o centro das discussões estabelecendo que “seria ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável” (BRASIL, 1961).

A Constituição de 1967 estabeleceu que o ER, de matrícula facultativa, constituiria disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio. A segunda LDBEN, de n. 5692/71 repetiu o texto constitucional de 1967. A Constituição de 1988, atualmente em vigor, garante o ER nos horários normais das escolas públicas, embora de matrícula facultativa. Por decorrência histórica e colonizadora o ER, ministrado nas escolas brasileiras até então, sempre fora de cunho confessional cristão, excetuando algumas iniciativas diferenciadas como as propostas interconfessionais cristãs, principalmente na região sul do país.

Uma das temáticas a envolver toda a reforma educativa brasileira, desencadeada a partir da década de 80, abordava a diversidade cultural religiosa nas escolas brasileiras e, em consequência da mesma, a necessidade de uma proposta que integrasse esse referencial. Nos anos 90 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s – para todas as áreas de conhecimentos, um referencial de qualidade para a educação no

Ensino Fundamental em todo o país. O ER até então, não considerado como área de conhecimento fora excluído do processo.

Em um exercício de resistência, de modo paralelo ao oficialmente estabelecido, um grupo formado por professores, pesquisadores e envolvidos com o ER no Brasil se mobilizou, elaborou e publicou o documento referencial para esta área do conhecimento - os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso - PCNER²⁰, que apresenta referenciais para um ER que,

[...] valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade; [...] por isso não deve ser entendido como Ensino de uma Religião ou das Religiões na Escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa (FONAPER, 1996, p. 30 e 11).

A LDBEN 9.394, no seu artigo 33, trouxe a tona antigas discussões ao formular que o ER seria [...] sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter [...] confessional [...] ou interconfessional (BRASIL, 1996). O conteúdo de lei suscitou questionamentos sobre a omissão do Poder Público sob o ponto de vista pedagógico e financeiro, em relação aos direitos dos educandos de um *lugar* curricular para acessar e debater conhecimentos sobre a diversidade cultural religiosa.

Diante dos impasses criados, os profissionais da educação, da área de ER, comunidades escolares, sistemas de ensino, Instituições de Ensino Superior (IES), entidades civis, tradições religiosas e organizações sociais em âmbito nacional, passaram a manifestar seu descontentamento com o exposto e criaram uma mobilização histórica para a alteração do artigo. O processo deflagrado resultou na aprovação da Lei n. 9.475/97 que alterou significativamente os encaminhamentos dessa disciplina curricular. Segundo Zimmermann (1998, p.10), foram criadas pela primeira vez na história brasileira, “[...] oportunidades de sistematizar o ensino religioso como disciplina escolar que não seja doutrinação religiosa e nem se confunda com o ensino de uma ou mais religiões”. O texto de lei, que deu nova redação ao artigo 33 da LDBEN 9.394, ficou assim estabelecido:

²⁰ Conforme Oliveira (2003, p. 39), os PCNER foram “aprovados pelo Plenário do FONAPER, na sua terceira sessão em Piracicaba, cidade do Estado de São Paulo, no mês de março do ano de 1996”.

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1. Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

(BRASIL, 1997a).

A aprovação da nova redação desencadeou uma série de transformações em relação à concepção e consequentes encaminhamentos do ER. As mudanças na legislação brasileira e na concepção do ER para as pessoas e sistemas, passaram a exigir em regime de urgência processos de formação de educadores, que pudessem atender o que demandava o édito legal. Um país marcado historicamente pela diversidade em todas as áreas, com práticas sociais, políticas e culturais pautadas por intolerâncias, indiferenças e algumas experiências interculturais, interconfessionais e/ou inter-religiosas exitosas, requeria um esforço na direção de debater problemáticas, que envolvessem questões como discriminação étnica, cultural e religiosa para serem trazidas à luz, como elementos de aprendizagem, enriquecimento e crescimento do contexto escolar como um todo (BRASIL, 1997).

No Brasil, até a década de 90 a formação de docentes em ER era orientada quase que na sua totalidade pelas denominações religiosas cristãs e, em alguns casos, em parceria com os sistemas de ensino. Desenvolviam-se cursos de Teologia, Ciências Religiosas, Catequese, Educação Cristã e outros similares cuja formação, apesar da qualidade, não graduava os professores em conformidade com os profissionais da educação de outras disciplinas, gerando impasses e dificuldades na vida funcional dos mesmos, como a impossibilidade de ingressar na carreira do magistério por concurso público. Por outro lado, por vezes, se identificava por direcionamentos teológicos e/ou ausências de conhecimentos no tocante aos conteúdos relativos à diversidade religiosa e sua livre expressão (CARON, 1997).

A partir da nova configuração histórica, a preocupação doravante seria a de preparar um profissional que atuasse como educador na área de ER. Para tanto, em 1997 foi

encaminhado pelo FONAPER às Universidades brasileiras uma sugestão de currículo para a formação docente em ER com base nos PCNER. Percebia-se a urgência de uma sólida, qualitativa e adequada formação de licenciados (WAGNER, 1996).

3 Santa Catarina e Formação Docente em Ensino Religioso: uma construção coletiva

Historicamente, o movimento de formação de docentes para o ER em Santa Catarina constituiu-se em luta com muitas vertentes e diferentes interpretações. A qualificação dos educadores para essa disciplina se defrontava com intrincadas relações de poder, nem sempre expressas e assumidas. De acordo com Caron (1997), no período de 1972 a 1995, muitas foram às tentativas de viabilizar a habilitação de educadores, através da criação de curso de licenciatura curta ou plena para esta área do conhecimento. Apesar dos esforços, nenhuma das iniciativas logrou êxito, sendo um dos motivos apontados o fato de os pressupostos teológicos dos referidos cursos se aterem apenas à linha cristã.

Santa Catarina é um Estado fortemente marcado pela diversidade cultural. Seus primeiros habitantes foram os Povos indígenas Laklanõ-Xokleng, Kaingang e Guarani. O processo de colonização iniciado pelos portugueses e espanhóis aconteceu a partir do século XVIII. Em meados do século XIX, homens e mulheres de origem africana são trazidos às terras catarinenses, de forma triste e desumana pelos ignóbeis caminhos da escravatura (COSTA, 2011).

Apesar da diversidade cultural religiosa que constitui e dá rosto à região e população catarinense desde as suas origens, os processos e mecanismos de colonização aqui instaurados metodicamente foram cerceando identidades, espaços e tempos próprios dos diferentes povos e grupos sociais que ocupavam historicamente estes territórios. As histórias, culturas e substratos religiosos de uns, paulatinamente foram sendo invisibilizados, subalternizados e suplantados em detrimento dos de outrem (OLIVEIRA; RISKE-KOCH, 2012, p. 465).

Neste contexto, a educação pública tem na criação de escolas confessionais por imigrantes uma contribuição e desafio social, cultural e curricular. Os diferentes *lugares* da educação pública não fugiam ao aparato institucional do Estado e deflagravam, quiçá algumas exceções, processos educativos que valorizavam e enalteciam a contribuição e presença europeia no país – sua cultura, história, religiosidade (cristã) e trabalho. As

valiosas contribuições dos povos indígenas e africanos, grupos de cafusos, caboclos, paulistas e mineiros oriundos das rotas de tropeiros, que no silêncio dos tempos se sucedem e (re)constróem foram olvidadas, invisibilizadas e/ou silenciadas (OLIVEIRA; RISKE-KOCH, 2012).

Desde 1955 as Escolas da rede pública estadual de SC contavam com a regulamentação da disciplina ER via Decreto n. 498/55. Entretanto a diversidade cultural e religiosa, que identifica o Estado catarinense desde as suas origens há tempos ansiava por um ER não mais catequético e confessional católico, mas voltado às exigências de um grupo social de concepções religiosas diversificadas.

Um caminho intermediário entre um ensino confessional e uma proposta que atendesse aos reclames de um Estado laico e plural, foi traçado e efetivado de modo coletivo na década de 70 – um ER de caráter ecumênico, ou seja, interconfessional cristão. O Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER) foi o propulsor deste trabalho diferenciado em nível de Brasil, buscando contribuir na discussão e prática cotidiana educativa com um ER, que abordasse os problemas sociais e buscas existenciais do ser humano iluminado pelos valores, que decorrem dos textos sagrados do cristianismo (OLIVEIRA, 2008).

Neste período a formação dos educadores para esta área do conhecimento teve um impulso qualitativo de caráter epistemológico e pedagógico. A busca pela criação de cursos de licenciatura que atendessem esta demanda era uma constante. Enquanto estes não se viabilizavam, a formação continuada se constituiu na esteira formadora a preparar os educadores para o seu devir pedagógico em todo o estado catarinense (FONTANIVE, 2008). A participação dos educadores, representantes das instituições religiosas, IES e sistemas de ensino na produção de materiais pedagógicos, propostas curriculares, obras didáticas e paradidáticas criou um marco na história da educação catarinense.

Mobilizados pelas reflexões nacionais da década de 80 acerca do atendimento à diversidade cultural na educação brasileira, inseridos nos estudos e encaminhamentos da nova LDBEN e cientes da exigência de uma formação condizente à atual conjuntura nacional para os educadores de ER, em meados de 1996 educadores, representantes do CIER e de três Universidades de Santa Catarina (FURB, UNIVILLE e UNISUL) criaram os primeiros Cursos de Licenciatura em ER, que contemplavam o estudo e releitura do fenômeno religioso, sem priorizar especificidades eclesiais e/ou confessionais.

Os pressupostos e a organização curricular dos cursos foram construídos em consonância com os PCNER²¹, com os encaminhamentos do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) e com a nova LDBEN em fase final de elaboração, procurando atender as demandas de uma sociedade e escola, que se apresentava diversa na multiplicidade de seus sujeitos, culturas, etnias e substrato religioso.

Santa Catarina marcou presença no movimento da elaboração da nova redação do artigo 33 da LDBEN 9394 e a emissão de um curso de licenciatura para ER foi uma das experiências pioneiras de graduação para essa área do conhecimento em construção no país. Os cursos foram reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação no ano de 2000.

Em 2001 foi publicada a *Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação do Ensino Religioso*, resultado do trabalho coletivo desenvolvido por uma comissão constituída por representantes dos educadores das três Universidades que ofertavam Curso de Licenciatura em ER; dos Sistemas de Ensino e do Conselho de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (CONER/SC)²².

No ano de 2003, durante a realização do II Seminário Catarinense de Ensino Religioso, realizado nas dependências da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) foi criada a Associação de Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (ASPERSC). A Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) e o Centro Universitário Municipal de São José (USJ) também criaram seus cursos de licenciatura em ER no ano de 2008.

No ano de 2009, inicia em todo Brasil o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) resultado de um conjunto de ações do MEC em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as IES públicas sediadas na região. O PARFOR tem como objetivo ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores que atuam nas escolas públicas e não tem ainda uma formação adequada à LDBEN 9394/96 (BRASIL, 2010).

²¹ Este documento é resultado de estudos, discussões e uma mobilização nacional, que envolveu mais de oitocentos educadores, representantes de diferentes denominações religiosas e intelectuais de diferentes áreas do conhecimento.

²² O CONER integrava representantes das diferentes religiões e movimentos religiosos presentes no Estado de Santa Catarina.

Para atender a demanda do PARFOR outras IES criaram seus Cursos de Licenciatura em ER, a saber: a Universidade do Contestado (UNC) e a Universidade do Oeste de SC (UNOESC), outras reativaram o curso que já existia, a exemplo da UNISUL.

No decorrer do processo, Santa Catarina vem fortalecendo significativamente a área de conhecimento de ER através de eventos; cursos de graduação em diferentes regiões por meio do PARFOR; formação continuada via sistemas de ensino e/ou IES; estudos, investigações e produções oriundas de grupos de pesquisas vinculados às IES; movimentos sociais como a ASPERSC; parcerias e diálogos com o FONAPER, Rede Interreligiosa Latinoamericana de Educação para a Paz (RILEP), MEC, Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República e IES em outros países latino-americanos e europeus.

Imersos neste contexto, integrantes do *Grupo de Pesquisa Ethos Alteridade e Desenvolvimento* (GPEAD/FURB) e do *Núcleo de Pesquisa em Educação Intercultural e Movimentos Sociais* (MOVER), vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) elaboraram um material paradidático envolvendo os temas da diversidade cultural religiosa e direitos humanos, os quais foram publicados em 2013 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC). O material se constitui em três obras: *Diversidade Religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver* (direcionada para formação de educadores); *As Aventuras de Yara: conhecendo, respeitando e convivendo com a diversidade religiosa e os direitos humanos*, volumes I e II (na modalidade de cadernos para educandos dos anos finais do ensino fundamental).

Em 2013, o MEC através da Coordenação Geral do Ensino Fundamental iniciou a elaboração da Base Nacional do Currículo para garantir os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento na Educação Básica, no sentido de orientar a elaboração das propostas curriculares dos estados, municípios e escolas, que respeitem as necessidades de aprendizagem de cada contexto. Pela primeira vez na história da educação brasileira, o ER toma acento nestes estudos e discussões atendendo as prerrogativas de uma educação que integra e assume a diversidade cultural religiosa brasileira como um todo. Integrada no movimento nacional, em 2014, a Rede Estadual de Educação atualizou de forma coletiva e participativa sua Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2014). Seus municípios estão fortalecendo a edição de concursos em ER e exigem formação específica na área, ação que vem a romper com práticas históricas onde profissionais não habilitados assumiam a docência desta disciplina.

4 Considerações Finais

Uma sociedade historicamente marcada por inúmeros processos e formas de exclusão necessita impreterivelmente postular uma formação, no que concerne de forma específica ao cuidado no trato com as diferenças a constituir identidades e culturas que transitam no contexto escolar e social. Uma educação que desenvolva a sensibilidade para a admiração, o ouvir, acolher, compreender, aceitar, respeitar, enquanto tessitura histórica – patrimônio da humanidade (UNESCO, 2001), – fonte irrefutável de saberes e conhecimentos para possibilidades de continuidade da vida no Planeta em permanentes rotas em exercícios de inclusividade em e para a alteridade.

Diante de uma realidade caracterizada pela diversidade cultural e religiosa na sociedade e cotidiano escolar, não há condições entrincheiramentos na fixação de um único itinerário, sem se dar conta da singularidade e riqueza de outros caminhos. A abertura ao Outro, a permeabilidade para a dinâmica da relação, do reconhecimento do diferente como enriquecimento do coletivo, aparecem na atualidade como referenciais para a construção de identidades e culturas (OLIVEIRA; RISKE-KOCH, 2008).

A mudança de paradigma na concepção de ER, a premência da habilitação de profissionais da educação para esta área do conhecimento, os encaminhamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais junto ao CNE/MEC, a criação e/ou oferta de cursos de graduação, especialização e extensão em diferentes locais do território nacional, a produção científica na área, a realização de fóruns, seminários, debates e outros similares envolvendo a sociedade civil, denominações religiosas, comunidade acadêmica e sistemas de ensino são alguns dos pontos que mobilizam e conduzem os estudos, pesquisas e reflexões e desafios para a formação de docentes em ER na atualidade brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília, 1996.

_____. **Constituição do Império do Brasil**. Brasília, 1827.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases: 1961**. Brasília, 1961.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 24 de janeiro de 1967 na redação dada pela Emenda constitucional n. 1 de 17 de outubro de 1969. 3. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1970.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:1988**. Rio de Janeiro Degrau Cultural, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília, 1996.

CARON, Lurdes. **Entre conquistas e concessões: uma experiência ecumênica em Educação Religiosa Escolar**. São Leopoldo: Sinodal, 1997.

CECCHETTI, Elcio et. al. **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**. IN: FLEURI, Reinaldo Matias et.al. (orgs.). **Diversidade Religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, 2013.

COSTA, Sandro da Silveira. **Santa Catarina – história, geografia, meio ambiente, turismo e atualidades**. Florianópolis: Postmix, 2011.

FONAPER, Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Religioso**. 3. ed. São Paulo: Ave Maria, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

HECK, Egon Dionísio. 500 Anos de conquista e dominação. In: RAMPINELLI, José Waldir; OURIQUES, Nildo Domingos (orgs.). **Os 500 anos: a conquista interminável**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre Nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Lilian Blanck. **Formação de docentes para o Ensino Religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero**. São Leopoldo: EST/IEPG, 2003.

_____; RISKE-KOCH, Simone. Linguagem e diferença: espaços e encontros na formação docente em ensino religioso. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, Curitiba, jan./abr. 2008, p. 245-262

_____. Diversidade cultural religiosa e formação de docentes de ensino religioso na FURB/SC: tecendo cartografias. In: **NUMEN: revista de estudos e pesquisas da religião**. Universidade Federal de Juiz de Fora. V. 15, n. 02. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012. 455-479

_____. CECCHETTI, Elcio. Direitos humanos e diversidade cultural religiosa: desafios e perspectivas para formação docente. In. FERREIRA, Lucia F. G.; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Adelaide A.. **Direitos Humanos na educação Superior**. João Pessoa: UFPB, 2010.

RAMPINELLI, Waldir, OURIQUES Nildo Domingos (Orgs.). **Os 500 anos: a conquista interminável**. Petrópolis: Vozes, 1999.

RISKE-KOCH, Simone. **Discurso e ensino religioso: um olhar a partir da diferença**. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2007.

STEFFAN, Heintz Dietrich. Sociedade global: identidade colonial. In: RAMPINELLI, José Waldir; OURIQUES, Nildo Domingos (orgs.). **Os 500 anos: a conquista interminável**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 69-82.

WAGNER, Raul. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. In: **Revista Diálogo**, n. 2, p. 62-63, 1996.

ZIMERMANN, Roque. **Ensino Religioso**: uma grande mudança. Brasília: Câmara dos deputados, 1998.

PROTAGONISMOS, MILITÂNCIAS E QUERELAS INSTRUCCIONAIS NA TRINCHEIRA RELIGIOSA CONTEMPORÂNEA: COMBATES PELA ESCOLA CATÓLICA NA PARAHYBA DO NORTE (1894-1922).

Ramsés Nunes e Silva

A quem caberá liderar os moços? O mundo?
Os não tementes a Deus? Conclamai servos
católicos a guerra se aproxima de nosso
torrão. Combatamos o indiferentismo! ²³.

O editorial do principal jornal católico paraibano, a circular na capital da ex-província, era taxativo em sua recusa pelo fim da ingerência clerical nos meandros culturais, sociais e políticos que se rerepresentavam a partir da constituição de 1891 ²⁴. Entre eles o instrucional, balizado pelo sistema republicano.

Aquele sistema político, lembremos, recém proclamado no Brasil e adversário direto da Igreja, mesmo tendo se apresentado parte da intelectualidade católica contemplada com a liberdade de culto disposta pelo fim do regime de padroado. Destarte, rapidamente seriam criadas outras estratégias de embate.

Naquele contexto, os aliados de véspera ao derrubarem a monarquia se voltaram para seus próprios interesses e se guiaram por caminhos nem sempre convergentes. Militares e civis, advogados e coronéis da guarda nacional, lentes, jornalistas e empresários.

Boa parte deles, a postularem respeitáveis papéis de protagonistas nas querelas que se apresentavam à medida que decretos tornavam as fronteiras, ao menos no papel, entre universo laico e confessional, aparentemente definidas. Segundo José Murilo de Carvalho ²⁵, a nação, *tornada República*, precisava de símbolos que a ratificassem inclusive quanto ao trato com a tradição católica.

Manifestação que é esclarecedora, e contraditória, exatamente por não ser possível entender dicotomias tão efetivas e imediatas entre as simbologias laica e confessional, por exemplo, nos espaços instrucionais espalhados pelas ex-províncias. Embora tenha sido surpreendente para uma parte significativa da intelectualidade católica o conteúdo e a temática laicizante da constituinte de 1890 e do decreto 119-A. Este último a laicizar a instrução pública e a contribuir com a secularização da jovem sociedade republicana que se instalava ²⁶.

²³ A IMPRENSA. *Que sera dos cristãos ?* Cidade da Parahyba. 2 Mar.n.3.1900.

²⁴ *A Imprensa*, foi o periódico representativo da intelectualidade católica paraibana, fundado pelo Bispo Dom Adauto Aurélio de Miranda Henriques em 25/07/1897, para funcionar como órgão jornalístico oficial da Diocese sob seu commando. Publicava artigos, resenhas e críticas de foro doutrinal.

²⁵ CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

²⁶ A secularização, enquanto manifestação do âmbito do universo cristocêntrico, pode ser entendida a partir de uma extensa gama de interpretações historiográficas, de Max Weber a Peter Berguer. Neste artigo escolhemos conceber sua disposição como um recuo na simbologia providencialista em prol de uma mundanização das relações sociais, culturais e políticas. Aspectos que se intensificaram no Velho

Aspecto conjuntural que não escaparia às estratégias criadas pela Sé romana para se fazer forte perante aqueles *novos tempos*. Afinal, era nos seus espaços de mando que se manifestavam tanto no Velho Mundo, quanto no Brasil ²⁷, como nos aponta Riolando Azzi, as mais diversas querelas teológicas, filosóficas e políticas. Entre elas, as que seriam postulantes de uma educação marcadamente católica frente ao cientificismo e laicismo, ambos dispositivos comuns a cultura republicana.

No bojo dos temas de debate recorrentes se apresentava a secularização da instrução e a transformação da educação religiosa em dispositivo facultativo. Este último fator, uma querela que nunca seria totalmente sanada.

Havia, outrossim, por volta da última década do século XIX, tanto uma urgência em certo enrijecimento de posições quanto, ao mesmo tempo, visível tessitura normativa que se lançava às adaptabilidades possíveis. Era isso que propiciava interpretações complexas no tempo. *A ideia mesma de progresso é cristã e catholica* diria o edital de *A Imprensa*, por volta de 1897 ²⁸. Ora, muitas lideranças católicas, permaneciam nos cargos de lentes das escolas normais e liceus espalhados pelo país.

Ali, e nos meandros sociais e culturais, em que pesem as disputas políticas, e as mudanças na legislação, permanecia desejável o diálogo entre discursos que propiciassem a manutenção de alguma notoriedade ao catolicismo. Segundo discursos correntes, entre católicos, *disposição possível*, desde que se apresentasse como interpretação da *nova ordem* a partir de certo universo confessional. Como no edital de *A Imprensa*, de dezembro de 1897:

Um signal dos tempos é que apesar dos apregoados progressos da sciencias naturaes com seu methodo positivo, a sciencia religiosa conquista palmo a palmo largo terreno e proclama seus domínios a inteligência e o coração da mocidade que ela dirige por meio de uma educação isenta de ódios e prevenções e de uma instrução que oferece como alvo ao homem aquela solene (...) nós diremos um signal dos tempos é que só a educação e instrucção religiosa preparar melhores dias ²⁹.

Mundo no final do século XIX e que permanecem como tema de reflexão sobre a sociedade contemporânea no tocante a relação entre o sagrado e o profano. A laicização, por seu lado, também enquanto manifestação social, teria uma caráter de ferramenta discursiva/normativa bem como instrumento das relações entre confissões religiosas Estado e sociedade civil a partir de princípios nos quais a neutralidade seria conduto regulador.

²⁷ AZZI, Riolando. *História da Igreja no Brasil*. Terceira época (1930-1964). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

²⁸ A IMPRENSA. *Licção dos factos*. Cidade da Parahyba do Norte.5 Dez.n.28.1897.

²⁹ A IMPRENSA. *Um signal dos tempos*. Cidade da Parahyba do Norte.12 Dez.n.29.1897

Para muitos católicos, nos anos finais do Oitocentos, notadamente, valia tentar combater o laicismo com as armas normativas e legislativas do regime. Certamente, os posicionamentos mais afirmativos e cétricos quanto a um diálogo entre posicionamentos se apresentavam junto aos suportes doutrinários e políticos que circulavam entre os meios letrados.

Particularmente junto aos textos publicados nos impressos de circulação diária, espalhados pelos estados da federação. Tais como uma série de jornais, alguns oriundos ainda do Império, representativos dos mais diversos setores sociais, e mesmo livros onde intelectuais expunham seus textos sobre o novo século que se aproximava e suas demandas.

Notadamente aquelas que afetavam a tutela cultural cristã sobre a sociedade vigente no Brasil e que se mantinha eminentemente cristocêntrica. Por todo o Brasil, diga-se, jornais que militavam por suas respectivas causas políticas no enfrentamento de universos, se apresentavam como praças-forte de discursos que em suas simbologias eram dicotômicos, embora também o fossem convergentes.

Semanários como *A Imprensa*, por exemplo, de forma incisiva e militante se prestaria à defesa, contraditória, tanto do civismo quanto de uma intelectualidade católica que se considerava agredida por uma sociedade cada vez menos confessional. Ironicamente, seu fundador, o bispo Dom Adauto Aurélio de Miranda Henriques, além de chefe político de duro posicionamento frente à secularização também era o principal articulador entre as elites republicanas locais que nunca deixaram de convidá-lo para as inaugurações dos grupos escolares de *currículo laico*.

Sua chancela espiritual e política permaneceu intacta. Era, afinal, da natureza de uma *secularização à brasileira*, marcadamente híbrida se buscarmos especificidades da cultura e da sociedade da América do Sul, como nos alerta Nestor Garcia Canclini³⁰, potencialmente aliada, sempre que possível, aos meandros do poder que se manifestaria nas combatividades entre modelos societários.

De qualquer forma, é importante lembrar que o universo cultural católico, de forma coesa e orgânica, especialmente o romanizado, já desde o início da segunda metade do século XIX, se apresentava em ebulição. Principalmente em termos de discursos contrários a outros credos, práticas e sociabilidades. Afinal, todo um aparato normativo

³⁰ CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução: Eloisa Pezza Cintrão. Ana regina Lessa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

e que tutelava, via catolicismo, as manifestações culturais, políticas e sociais, havia séculos na sociedade brasileira e europeia, aparentava se esvair naquilo que Fernando Catroga³¹ infere como sendo parte de uma *religião civil*. Espécie de manifestação interpretativa das simbologias liberais e republicanas a serviço da sacralização e de símbolos laicizantes. Alguns deles, abertamente positivistas, como é o caso de muitas das simbologias que se mantiveram em combate acirrado no Brasil, recém proclamada a República.

Todo um aparato estratégico para atender aos envolvidos com o novo sistema político foi preterido. De qualquer forma, se transformaram as estratégias de arregimentação da sociedade, a ser educada numa cultura escolar católica, numa espécie de postulado normativo assentado nas mais diversas interpretações legitimistas do *catolicismo ensinado*, a ser *apreendido e doutrinado*. As instituições da República, muitas escolares/instrucionais, formaram exatamente cabedais importantes na trama de aprofundamento das novas raízes simbólicas rivais do catolicismo. A saber: o positivismo e o liberalismo. Os dois preceitos filosóficos *alvos* preferenciais das querelas na primeira luz do oitocentos. Basta observar os temas recorrentes entre textos publicados em língua portuguesa, ao findar o oitocentos, e lidos avidamente por seminaristas e leigos.

Ora, a resistência entre intelectuais e seus meios de publicização de ideias, que colocavam em cheque a permanência do clero nos meandros das relações de poder, se tornaria cada vez mais intensa ao transitar o século XIX para o XX. Tomava ares de catástrofe, pelo menos para a Igreja, a partir de discursos elaborados por segmentos importantes de seus intelectuais bem como de seus aspirantes. Notadamente da juventude clerical encerrada nos seminários espalhados pelo vasto universo católico brasileiro.

Nesse ítem, a sanha dos ataques aos dogmas, segundo parte daquele setor social engajado, vinham de certa filosofia positivista; da ciência evolucionista; e mesmo de setores intelectuais maçons, anarquistas e socialistas. Por todo o mundo católico, para uma ala endurecida da Igreja, encetada nas disposições do Vaticano I, estava em curso uma espécie de *campanha*. Uma significativa campanha pela reocupação de importantes setores nos quais a Igreja atuava e dos quais se considerava expurgada. No transcurso de

³¹ CATROGA, Fernando. *Entre Deuses e Césares*. Secularização, laicidade e religião civil: uma perspectiva histórica. Edições Almedina:Coimbra.Portugal, 2010.

alguns anos, toda uma conjuntura interna e externa da Igreja oitocentista potencializou nova estratégia:

Realizar contra o racionalismo teórico e prático do século XIX o que o tridentino tinha realizado contra o protestantismo do século XVI, ou seja reafirmar numa sociedade que depois da revolução francesa era levada a negar no mínimo muitos valores sobrenaturais e a aceitar sem muita dificuldade uma política laicista e secularizante as verdades fundamentais do cristianismo e os deveres de um católico mesmo numa sociedade cada vez mais laica ³².

Uma verdadeira frente comum de protagonismos adversários se apresentava às claras na imprensa mundial e nos interstícios dos sistemas de governo nos quais o modelo republicano era o principal *norte*. Não seria à toa que uma série de postulados, entre eles os que dispunham a Igreja católica frente à secularização de costumes, ao cientificismo e a tutela dos fieis pelo Estado passaria a se fazer presente. De forma cada vez mais contundente, nos círculos intelectuais, europeus e americanos.

Um mundo de embates se fazia antever, passados os primeiros tempos revolucionários na França e demais nações em situação de mudança paradigmática ou de ajustamento. Inclusive junto a Igreja católica brasileira. Entre o mundo sagrado e o profano. Entre símbolos da República e da cultura católica. Toda uma perspectiva de substituição de um culto sacralizado por um de cunho civil era real e manifestava-se factível.

Aliás o mundo intelectual do Oitocentos produzia uma espécie de cartilha de protagonismos que se fazia interpretar de forma muito mais enfática à medida que se delimitavam, por exemplo, fronteiras entre a escola pública laica e a privada de cunho confessional. Este tema, base corrente de muitos dos embates propiciados pela correntes discursivas da época e nas quais se lançariam toda uma geração.

Destarte, desde os documentos oficiais produzidos pela Sé romana e seus respectivos pontífices, na forma de encíclicas, se apresentavam leituras daquele mundo certamente consideradas ainda *no tempo* especialmente como sendo aquela transição *acelerada, disforme* ou como aponta Neves ³³, *vertiginosa* em suas discontinuidades. Embora possamos pensar espaços intelectuais como os do Brasil a partir de suas permanências

³² MARTINA, Giacomo. História da Igreja: de Lutero a nossos dias. Edições Loyola: São Paulo, 1997.

³³ NEVES, Margarida de Souza. *Os cenários da República*. O Brasil na virada do século XIX. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves & FERREIRA, Jorge. (Org.) O tempo do liberalismo excludente. Da proclamação da República à Revolução de 30. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003. p.19-56.

frente aquele oceano de transformações nas quais confessionalidade e providencialismo se imbricavam.

Certamente o cabedal de significados potencializados pela chamada modernidade para aquele mundo, cada vez mais distanciado da confessionalidade e do regalismo, parecia afetar seriamente o monopólio eclesiástico sobre uma série de instâncias nas quais estava cimentada as relações de poder da Igreja frente a governos, quer monárquicos ou republicanos.

Essa, uma temática em que se lançavam inúmeros setores sociais letrados na Europa e no Brasil a tecer considerável produção textual com extenso repertório de querelas discursivas. De parte da cúpula romana, documentos como a Quanta Cura, *Syllabus* e *Rerum Novarum* se tornaram exemplos da resistência a secularização e na qual seus autores, Leão XIII e Pio IX, respectivamente, se mostravam adversários do avanço mundano.

Os respectivos líderes, eram diretos em seus postulados: cabia a Igreja discernir e regular, encaminhar e doutrinar, *formar* e *salvar* a sociedade de finais do século XIX considerada *em desalinho*. Tais documentos acabaram por ter impacto direto sobre as instâncias clericais, dentre elas as escolares, bem como junto ao laicato católico. Este último setor conclamado a ajudar no *embate de discursos*.

Ora, aqueles pontífices acabaram, sucessivamente, por reafirmar o Concílio Vaticano I em sua essência, posto que intrincada rede de instituições defensoras do modelo católico de sociedade, entre elas congregações dedicadas a instrução, haviam se alargado e se colocavam na linha de frente das querelas jornalísticas no último quartel do século XIX. No tocante às estratégias advindas do Ultramontanismo, este último como manifestação mais ou menos coesa entre intelectuais europeus de negação às práticas e manifestações religiosas não católicas, estava a expansão de um modelo eclesial centralista na qual a figura do Papa, e um arrefecimento do controle deste junto a sociedade, era peça-chave. No Brasil, em menos de 20 anos após a promulgação da constituição republicana de 1891, as demandas por um catolicismo militante já alcançava segmentos sociais entre profissionais liberais, seminaristas, jornalistas leigos e lideranças eclesiásticas numa intensidade que só aumentaria.

Os principais suportes impressos católicos espalhados pelo mundo, inclusive no Brasil, acabariam por repercutir em *tempo longo* tais querelas, fosse pela tradução sistemática das encíclicas nos jornais curiais, desde a década de 1870, fosse pela continuidade dos embates ainda nas décadas posteriores ou mesmo pelo apoio

circunstancial de padres, bispos e cardeais a uma maior concentração de esforços combativos.

Esforços esses, no tocante ao avanço da secularização junto a colégios, associações, ordens, congregações e junto ao laicato. Especialmente no transito das ideias do cientificismo oitocentista dos ambientes acadêmicos para a sala de aula, tornou-se a Igreja, ao findar o século, um vetor de reações às mudanças no tocante a instrução. Uma manifestação coesa que se espalharia pelos estados da jovem República a tencionar uma resposta do centralismo romano nos assuntos pertinentes a instrução, sendo aquele tema espécie de carro-chefe na arregimentação intelectual de uma parte significativa de padres, leigos e católicos de uma forma geral.

Em contrapartida, matrizes instrucionais tais como o protestantismo ³⁴, por exemplo, e a esfera laicizante de iniciativa estatal, viraram alvo dos debates realizados na Primeira República, dos púlpitos das igrejas aos salões da nascente burguesia urbana brasileira.

Nos estados da federação republicana, entres eles a Parahyba do Norte, fenômeno que não seria circunscrito ao universo de claustro ou de confinamento escolar, mas a uma seara combativa, embora imbricada naquela perspectiva indicada por Fernando Catroga como sendo vivenciada por uma sociedade *entre deuses e cesares* ³⁵. Entre a manutenção de um providencialismo cotidiano, a afetar tudo e todos e uma secularização que se cristalizava junto a suportes, práticas e instituições escolares.

Combates pela escola confessional na Parahyba do Norte

Aquele arcabouço social e cultural, que se manifestou por todo o mundo católico e nos estados da jovem República, dentro da esfera de embate intelectual, faria jus a um contundente esforço orgânico da Igreja católica por se assenhorar dos interstícios das relações de poder, nas quais estava a educação como uma alavanca de tomada de espaço. Foi bem esse o esforço da Sé romana pela projeção de sucessivas discussões ao longo mesmo da primeira década do século XX, e nos anos 1920, sucessivamente.

As ações de bispos na esfera nacional, tais como Dom Sebastião Leme, ou intelectuais como Carlos de Laet, Felício dos Santos, Júlio Maria, Afonso Amoroso Lima, Leonel Franca, entre outros, o primeiro a assinar a Carta pastoral de 1916, e os demais a conclamar nas décadas seguintes, clérigos e sociedade civil, por todo o Brasil, a

³⁴ HILSDORF, Maria Lúcia S. *História da Educação brasileira: leituras*. São Paulo: Tomson Learning Edições, 2006.

³⁵ CATROGA, *Entre deuses...*, p.70.

resistirem as seduções do mundo profano, tomariam corpo e seguidores ³⁶. Na Parahyba do Norte não seria diferente. Muitos textos acabariam por circular, mesmo que fragmentados, localmente, nas páginas de seu principal periódico católico: *A Imprensa*. Todos eles chancelados pelo principal articulista da combatividade local: o Bispo metropolitano. A questão do protagonismo da Igreja no tocante a escola cristã, frente a escola livre ou laica, naquele momento, já era mundial, tomava corpo e se distendia.

Somando-se a tudo isso, era particularmente contingente, em meados do século XIX, uma conjuntura de reestruturação das Arquidioceses com a criação/desmembramento nos equivalentes estados da federação, de algumas delas, o que configurava uma intensão de redistribuição na balança do poder interno da Igreja, bem como da influência dos setores intelectuais romanizados ³⁷.

Uma verdadeira marcha expansionista diocesana se apresentava em curso, quando da emergência da temática educacional como um dos instrumentais normativos mais recorrentes. Podemos lembrar que, nesse sentido, dioceses como as de Pernambuco eram influência particularmente direta sobre quase todas as ex-províncias do Império.

Principalmente ao formar o magistério eclesiástico responsável pela instrução de centenas de jovens na condição de seminaristas. Também era naquele estado e diocese o fecundo seleiro de formação intelectual eclesiástica, fomentado nos bancos do Seminário Episcopal de Nossa Senhora da Graça de Olinda. Aspecto que se somava a distribuição, a partir daquela instituição, pelas diversas paróquias, redações, colégios (inclusive públicos) de jovens clérigos recém formados para os estados circunvizinhos. Inclusive a Parahyba do Norte.

Outro aspecto duplamente impactante para aquela conjuntura era: o envio a partir do Seminário de Olinda, de muitos jovens estudantes-padres para o Colégio Pio Americano em Roma, numa espécie de *estágio intelectual*, donde partiam para formação de muitos doutores em direito canônico e filosofia. Outra manifestação: Naturalmente, aqueles padres se tornariam os futuros postulantes dos discursos de defesa da catolicidade. Naquela esfera estava um engajamento que se manifestaria pelas primeiras décadas do século XX.

Da mesma forma, assim que formados/ordenados, passavam aqueles mesmos eclesiásticos a atuarem na *patronage*, no fomento e arregimentação política, catequética

³⁶ VILAÇA, Antonio Carlos. *O Pensamento católico no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

³⁷ MICELI, Sérgio. *A elite eclesiástica no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1988.

e instrucional junto a paróquias, congregações leigas, associações piás e administrações diocesanas.

Esta última esfera estratégica, de importante significado haja vista terem sido uma série de religiosos formados no eixo-duplo *Olinda-Roma*, para se tornarem padres-lentes ou atuarem na direção de muitos das escolas que seriam fundadas na esteira da conclamação das encíclicas papais. Alguns deles, dos principais intercessores ou intermediários, entre as dioceses e uma série de ordens religiosas dedicadas a instrução que aportaram no Brasil, e na Parahyba do Norte em profusão. Muitas daquelas ordens a atuarem, coincidência ou não, no nicho social-cultural dos desmembramentos e reajustes diocesanos entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX³⁸. Ora, a escolha de uma liderança como o Bispo Dom Aauto Aurélio de Miranda Henriques, pela Sé romana, para liderar uma Diocese como a do estado da Parahyba do Norte, desmembrada de Pernambuco em 1894, pode ser percebida como sintomática naquela última década do século XIX. Articulava uma nova fase na expansão do modelo romanizado de pontificado e de administração arquidiocesana.

Não seria à toa, em seguida a entronização, o esforço por parte do Bispo para dar vasaõ as já citadas estratégias de expansão e modelagem das aspirações católicas ao modelo curial. Especialmente num processo onde as relações de poder que se constituíam na esfera eclesiástica local se alinhavam às oligarquias Alvaristas, Venancistas e Epitacistas³⁹.

Todas elas dentro da lógica do mandonismo da Primeira República a cotejarem favorecimentos, personalismos e ajustamentos às demandas dos projetos instrucionais do Estado. Somada a essa dimensão, podemos observar que na Parahyba do Norte, a influência clerical não tinha sido fragmentada, pois acabava por funcionar naquele interstício de relações sócio-culturais. Aliás, não eram poucos os padres que se mantinham como lentes, contratados pelo estado. Ao mesmo tempo, a instância política que deveria se contrapor àquele estado de coisas, e mesmo setores sociais das elites bacharelescas não elegiam a categoria eclesiástica como inimiga imediata.

³⁸ Na Parahyba do Norte: Damas do Coração Eucarístico (França, 1895), Irmãs da Sagrada Família (França, 1906), Congregação das irmãs Dorotéias (Itália, 1919), Irmandade marista (França, 1926), Damas da Instrução Cristã (Bélgica, 1932), Irmãs Franciscanas de Dellingen (Alemanha, 1939), Padres franciscanos de Dellingen (Alemanha, 1939), Irmãs de Nossa Senhora de Lourdes (1940).

³⁹ Designações nominais e historiográficas para as lideranças que se alternaram no poder do estado nas duas primeiras décadas do século XX. Álvaro Machado, Venâncio Neiva e Epitácio Pessoa, respectivamente.

Afinal, naquela esfera, mesmo o republicanismo paraibano, no qual deveria operar o positivismo, não era, segundo Inês Caminha Rodrigues, na obra: *A gangorra do poder*⁴⁰, de todo firme, pelo menos nos primeiros suspiros da República, sendo pouco ativo e tardio, *dominado por uma apatia*, até depois da proclamação. Aspecto que pode ter sido observado como propício para a Cúria metropolitana ocupar ou manter sua influência.

Dom Adauto, por seu turno, era exatamente o protótipo de toda uma geração de intelectuais que tiveram sua formação fincada exatamente no eixo *Olinda-Roma*. Ele mesmo ex-aluno do Colégio Pio americano na capital italiana. Instituição seleiro de uma extensa lista de bispos entronizados e, imediatamente após o termino dos estudos em direito canônico, enviados ao Brasil para fixarem os ideias ultramontanos. Fortemente centrado na leitura *ipsis literis* dos ditames papais, caberia a Dom Adauto um filho de proprietários rurais de Areia, no Brejo paraibano, uma atitude reguladora, hierarquizante e centralista na nova diocese como nos alerta Kulesza⁴¹. Inclusive criando em torno de si um corpo de colaboradores entre seminaristas, padres-lentes, professores leigos, jornalistas, médicos e juízes.

Logo, uma série de disposições normativas, ações pastorais e instrumentais disciplinadores da catolicidade se fizeram manifestar. Da fundação do jornal *A Imprensa*, passando pelo fomento de escolas confessionais, como o Ginásio Diocesano Pio X, até a publicação de cartas pastorais ao longo de seu longo episcopado. Este ultimo instrumento, atentamente construído no sentido de publicitar intensões: era a Igreja e a diocese chamados ao dever de combate a secularização de costumes. Na carta inaugural de *saudação aos fiéis*, datada de 1894 o líder local da Igreja especificava:

[...] Se a obra de deus nunca deixa de realizar-se, ainda quando tenha por teatro a idolatria, a barbárie indômita, o mais completo indiferentismo religioso e o maior esquecimento da auctoridade divina, quantos motivos de esperança, não experimentará quem como nós tem assignalado por tarefa a conservação, o incremento e aperfeiçoamento de um rebanho tão felizmente disposto [...] ⁴².

⁴⁰ RODRIGUES, Inês Caminha. *A gangorra do poder* (Paraíba-1889-1930). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1989.p-23.

⁴¹ KULESZA, Wojciech. *Os seminários como local de formação docente*.In: CARDOSO, Carlos Augusto de Amorim, KULESZA, Wojciech Andrzej (org.). *A escola e a Igreja nas ruas da cidade*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p-127.

⁴² HENRIQUES, Dom Adauto de Miranda, *Carta Pastoral de Saudação aos Fiéis*. Cidade da Parahyba, 1894.p-7.

Do referido tema do indiferentismo religioso sua reflexão aponta para outras searas, dentre elas a autoridade clerical, a instrução católica e as estratégias dos líderes locais frente a modernidade que queria derrotada. Se possível, com as próprias armas que a mesma havia construído:

[...] A época actual exige ainda mais. Com efeito a defesa da fé catholica que deve ser o empenho principal dos sacerdotes é tão necessária em nossos dias reclama a uma instrucção, já não comum e medíocre, sinão profunda e variada: uma instrucção que abrace não só as ciências sagradas ,sinão também as ciências philosophicas e que seja enriquecida do conhecimento das naturaes e históricas. Porquanto trata-se de destruir erros numerosíssimos que offendem a todos os princípios da doutrina cristã e muitíssimas vezes é mister lutar com os adversários bem preparados, extravagantes e contumazes na discussão e que com uma perfídia astúcia procurarão aproveitar-se de argumentos tirados de todos os ramos scientificos [...] (grifos nossos) ⁴³

As estratégias do *lugar da resistência* contra o universo não católico, na qual se achavam expostos os fiéis paraibanos naquele início de século, foi tema recorrente entre os intelectuais católicos incomodados pelo modelo societário secular. Todavia, desde o primeiro momento se fizeram articular junto a Dom Adauto possibilidades de barganhas, oficializações e subvenções onde se apresentavam o personalismo e as alianças nas quais manobraram os intelectuais católicos. Sempre, dentro das fronteiras da legislação republicana e instrucional.

Dali, o Bispo Dom Adauto não se deixaria recuar frente a suas intensões: importava tecer estratégias cotidianas que conduzissem a tradição a uma cultura que, embora pudesse como álibi aparentar estar dentro dos ditames modernos, devia centrar-se na solidez dogmática. Em nova *carta* se lançaria a uma proposta centrada na autoridade clerical como dispositivo normativo e na liberdade de consciência como seus carros chefes em termos de objetivos a serem superados:

(...) qual é falta de respeito a autoridade, si não formos della isentos (...) Logo a autonomia, a liberdade de consciencia, o direito do livre pensamento em matéria de religião ou o indiferentismo religioso. [...] são erros injuriosissimos a Deus que só pode ser honrado com a verdade e a virtude, e

⁴³ HENRIQUES, *Carta Pastoral de Saudação...*, p-8,

funestíssimos ao homem e a sociedade que pelo lume natural da razão deve conhecer a distancia infinita da verdade e do erro, da virtude e do vício ⁴⁴.

Seu trabalho, assim como o de uma considerável gama de intelectuais locais se debruçou de forma efetiva, entre outras temáticas do *metieu ultramontano*, na interpretação da instrução como fator catalizador da moral cristã. Ficaria célebre localmente nos círculos de debate o artigo não assinado ainda no século XIX, publicado em 1900, mas que ainda estava válido no fim da década de 1910: *A Igreja é uma escola* ⁴⁵.

Seria esse o *slogan* a ratificar com estratégias sucintas aquilo que a carta assinada por Dom Lemme em 1916 sancionava: era na busca por um engajamento um dos principais dispositivos de re-cristianização da sociedade e na qual estariam atuando clérigos e leigos a serviço de Roma e dos mandatos pontifícios. Na capital da Parahyba do Norte padres como Walfredo leal, por exemplo, levariam às últimas consequências inclusive tal referendo de Dom Adauto com a ocupação de cargos tais como o de prefeito da cidade e deputado federal.

Nesta seara, Dom Adauto preteriu e estimulou uma série de campanhas nas quais a laicidade era contestada no espaço escolar e na qual o ensino religioso, as escolas católicas e os padres e leigos eram considerados os legítimos herdeiros de uma escola cívica e republicana que, moderna, *sem abandonar Deus*, conseguiria tornar a possível a evolução social e cultural desde que guiada por agentes clericais, que conseguissem realizar uma leitura das demandas modernas em benefício da Igreja. ⁴⁶.

De qualquer forma, o modelo *docente-estudantil* que se queria afirmar, neste caso o clerical, preconizado por Dom Adauto, seria vivenciado na Parahyba do Norte duplamente: na montagem nuclear do Seminário Diocesano e no incentivo a fundação de escolas católicas dentro do que previa a carta de intensões O seminário diocesano rapidamente veio a funcionar como uma versão local da base doutrinal-formativa pernambucana, na qual bebeu o próprio bispo, e os colégios como ponte para a formação de futuros soldados para a guerra de modelos societários. A experiência de

⁴⁴ HENRIQUES, Dom Adauto de Miranda. Cidade da Parahyba do Norte, *O sacerdócio e o seminário diocesano*, 1897, p.12.

⁴⁵ Uma media de onze artigos publicados no jornal *A Imprensa*, se dedicaram ainda nos ultimos anos do seculo XIX, a denunciar a necessidade de endurecimento: *A humanidade educada* (3. Jul.1898); *A Igreja é uma escola*. (10. Jul.1898); *Escola nocturna* (10 de Jul.1898); *A instrução* (19.Mar.1899); *O ensino* (7 Jul.1899); *Escolas parochiais* (3. Ago.1899); *A educação cristã nas famílias* (8. Nov.1899); *A liberdade de ensino* (28. Jan.1900); *O ensino da doutrina crista* (28. Jan.1900); *A liberdade de ensino II* (04. Fev.1900). *Para ensinar* (Fev.1900).

⁴⁶ HENRIQUES, *O sacerdócio ...*, p-15.

fomento estudantil eclesial, vivenciada em Pernambuco serviu de matriz satisfatória, embora de menor porte, para Dom Adauto.

Ali, no seminário acolheu e submeteu seus alunos a um discurso consensual que era encetado no combate e na diplomacia como pertencentes ao mesmo universo. Na escola se daria, portanto, a retomada de espaço nos quais o clero era partícipe importante. Mas não só. Uma intricada conjuntura de manifestações daquele postulado, *de que era na escola cristã em que se daria a salvação da juventude frente a secularização*, se manifestaria para servir de lastro às querelas pontuais: instrução cívica, *patronage clerical*, expansão das escolas confessionais, formação de associações católicas, entre outras.

Assim, a capital da Parahyba do Norte, entre os anos da transição entre o século XIX e XX se tornou um verdadeiro seleiro de intelectuais engajados na marcante disputa entre modelos sócio-culturais. Os veículos impressos locais se tornaram inclusive, ano a ano, espaços de debate sobre, por exemplo, temas como a ingerência normativa das escolas numa esfera de influência de escopo laico ou confessional. Dali também se debatia a aparente iminência de transformações que se refletiam na instrução. Entre elas: feminização do magistério, educação infantil, reformas curriculares e reformas na legislação escolar. Todos temas recorrentes e que atravessariam as décadas seguintes.

No tocante às mudanças significativas, que se projetavam pelo/no sistema republicano, algumas acabavam insuflando opiniões dos setores sociais católicos sequiosos de se colocarem novamente em evidência ou, quando não, nos casos de estados como o da Parahyba do Norte, realizarem a manutenção de relações onde a presença clerical era desejada. Basta observar o quadro de lentes ou deputados com qualificação na condição de melhores aliados das gestões pública e privada. Aspecto que se manifestava na Instrução pública que, diga-se de passagem, funcionava na Parahyba do Norte com sérios entraves. Entre eles, a estrutura ainda do Império, marcada pelas chamadas *cadeiras isoladas*. Um sistema que diluía as práticas educacionais pela insipiente formação dos lentes responsáveis, raro uso de compêndios, métodos de instrução adotados e funcionamento irregular ao sabor das administrações, como especifica Pinheiro ⁴⁷.

A proposta de uma considerável parte dos intelectuais católicos paraibanos, especialmente os que publicavam no jornal *A Imprensa*, era inculcar naquele nicho

⁴⁷ PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. *Da era das cadeiras isoladas aos grupos escolares na Parahyba do Norte*. 1822-1940. São Paulo: Autores associados. 2004. p.23-33.

temático, o modelo instrucional que propunha o dispositivo da instrução religiosa como mecanismo de sedimentação moral. Este último, se argumentava, não vivenciado naqueles espaços estatais, Neste caso, as casas alugadas nas quais funcionavam as cadeiras isoladas. Assim como destaca o editorial de *A Imprensa*, "*mal organizados/administrados pela gestão pública*".

Nos anos imediatamente posteriores a fundação da diocese paraibana em 1894, a tendência dos discursos foi se tornarem ainda mais empertigados na construção de *sentido para a escola* e para a Igreja como condutora da moral e dos costumes. Particularmente com a publicitação de documentos oficiais da Igreja, já supracitados, e devidamente publicados na imprensa como princípio normativo. No tocante às interpretações que se seguiram àqueles documentos foi nos textos dos articulistas locais que se apresentou marcante influência das encíclicas papais e cartas pastorais. A batalha discursiva mundial se tornou também local. Era a instrução confessional tema privilegiado e recorrente.

O ímpios se esforçam por todos os dias para deschristianizar o povo e a sociedade, e começando pela base lançam mão de todos os meios para corromper a família e perveter a educação da infância. É necessário, portanto, que os paes de família se esforcem e lutem constantemente para repelir com energia qualquer injustiça nesta matéria até conseguirem plena liberdade para educar christamente os seus filhos e sobretudo prohibir-lhes a frequência a escolas onde haja perigo de que, com o ensino, bebam o veneno da impiedade. Com razão pois, a Egreja catholica, guarda e defensora da integridade da fé condena as escolas neutras, mixtas e leigas em que se suprime todo ensino da doutrina christã⁴⁸.

Os respectivos discursos, na década de 1910 se apresentaram condizentes com as reflexões e a militância do laicato católico lançados a sociedade brasileira a partir de seus centros, jornais e dioceses. Artigos inflamados no jornal *A Imprensa* se sucediam, tais como: *O destino do homem* de Brasílio Machado que alertava: *que será das escolas sem deus?*⁴⁹; *A educação*, do clérigo Pinto dos Santos: *Vejo Christo expulso das escolas, vejo em tudo a educação sem Deus*⁵⁰; Felizardo Toscano, deputado pela Parahyba do Norte, e católico militante, afirmava: *a escola, pelo aspecto, pelo ensino e*

⁴⁸ A IMPRENSA. *Representação sobre o ensino*. Cidade da Parahyba. Quin.19 Mar.n.11.1912.

⁴⁹ A IMPRENSA. *O destino do homem*. Cidade da Parahyba.Sex.5.Set.n.14,1912.

⁵⁰ A IMPRENSA. *A educação*. Cidade da Parahyba.Qui.12.Out. n.17, 1912.

*pelo exemplo, ensina e deve moralizar*⁵¹. Ao mesmo tempo, é de sua autoria uma série de artigos sobre a instrução leiga, nos quais como muitos outros, realiza uma análise de temas nos quais a Igreja deve atuar, ou se tornar viva co-partícipe: *o ensino cívico se for ministrado com seriedade dará como resultado a diminuição dos amotinadores*⁵².

Levamos em consideração que foi na mesma seara discursiva da legitimidade da Igreja, perante a sociedade secularizar, particularmente no tocante a instrução, que se assentou/potencializou uma série de textos publicados na *Imprensa* entre 1912 e 1919. Podemos inquirir a que grau andava a formação de preceitos críticos, quanto a instrução pública secularizada, em prol de uma cultura confessional de instrução. Em estados com a Parahyba do Norte tal debate não cessou.

Exatamente pela extensão de temas dispostos a época, se manifesta a complexidade dos atores sociais envolvidos com a *função-guia* a qual se dedicava uma parte dos discursos provindos da catolicidade. Aqueles no qual estavam assentados uma série de estratégias que iam da publicação de obras apologéticas, traduções de textos oficiais, encíclicas e cartas pastorais em seus veículos jornalísticos, assim como todo um cabedal de suportes impressos a afirmarem, como nos aponta Miceli⁵³, *a proeminência da romanização e da Igreja em assuntos que tocavam a instrução*. Considerada ferramenta útil entre as estratégias da manifestação de re-cristianização da sociedade.

Todo um capital simbólico no qual estavam inseridos padres e leigos se fazia afirmar assim, diariamente, entre as páginas militantes dos periódicos. Não seria estranho, especialmente à Cúria local, certa abertura de espaço, nos editoriais de seu principal órgão jornalístico, para a discussão sobre temas comuns a República e a Igreja. Importava tornar públicas as opiniões de seus intelectuais. Outrossim, na esfera da manutenção de privilégios, mesmo estando proibida pela Constituição de 1891 a proeminência daquela instituição nos assuntos estatais é verificável, como revela trecho de artigo não assinado de 1913.

O que é exequível, emitentemente practico, equitativo e justo é favorecer o governo ao ensino, subvencionando as escolas públicas ou particulares, confessionais ou leigas reservando a si a fiscalização das mesmas no que entende com o programma geral de ensino⁵⁴

⁵¹ A IMPRENSA. *Da instrução*. Cidade da Parahyba. Qui.5 Dez.n.33,1912.

⁵² A IMPRENSA, *A sã política e a instrucção*. Cidade da Parahyba. Qui.21.Nov.n.29.1912.

⁵³ MICELI, Sérgio. *A elite eclesiástica brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988

⁵⁴ A IMPRENSA. *A Instrucción Publica*. Cidade da Parahyba. 8 Set.n.7.1913

Aparentemente, enquanto eram debatidos por volta da década de 1910 assuntos de um universo que dialogava com a estrutura pública, cívico republicana, era na cotidianidade que se revelava a real necessidade de retorno a um estado de coisas ainda não resolvido: o do monopólio instrucional a partir de matriz cristã e confessional. As subvenções portanto, eram bem vindas. Fariam, à medida que se fizessem presentes, papéis cristalizadores de intensões de uma reconquista em tons de cruzada.

A circulação dos debates intelectuais que postulavam respostas para temas que afligiam as instituições católicas ao iniciar entre as décadas de 1910 e 1920 se mantiveram contínuos a partir da temática da secularização da instrução. Principalmente como resposta às demandas por escolas que se mantivessem na esfera de influência da Cúria e, na rota contrária, a uma série de mudanças legislativas nos estados da federação. Entre as tais mudanças, a escola neutra e mista.

Contraditoriamente, aqueles discursos também formulados na possibilidade de legitimar certa adaptabilidade manifestada nas vias de diálogo normativas-equiparações ao Ginásio Nacional por exemplo- Permaneceriam ditando tendências discursivas nas quais a instrução era temática recorrente de *ajustamento* e amortecimento do impacto secular-profano sobre a sociedade paraibana.

Embora não fugissem os intelectuais católicos de suas convicções, feridas em 1891, no legislação que propunha a laicização da escola pública. De pronto, não se desfizeram as lutas ideológicas iniciadas no século imediatamente anterior e que continuavam a contrapor protagonismos institucionais e individuais. Pelo contrário.

Os discursos pela afirmação de uma espécie de front, nos quais estariam intelectuais a lutar pela escola confessional ou laica, se tornou emblemático à medida que novos espaços de formação católicos se apresentavam. Afinal, na mesma medida, jornalistas, bacharéis em direito e outros setores militantes se lançavam a defender modelos de desenvolvimento, ou atraso, dependendo do que se dizia trazidos por um e outro modelo instrucional. Positivista ou teleológico providencialista era uma das alternativas apresentadas.

Ao mesmo tempo, não era de todo dicotômica a condição de articulista, lente e militante, respectivamente de muitos que, a maneira deles, se esforçavam por dar uma identidade de engajamento a seus textos, palestras e cartas. Era o caso de religiosos tais como Florentino Barbosa e o Conego Joffily. O primeiro, jornalista do jornal A

Imprensa e o segundo diretor do Diocesano Pio X. Florentino Barbosa, diga-se, importante escritor de uma longa série de artigos alinhados com o Ultramontanismo ⁵⁵. Era notável, da mesma forma, que junto aos colégios diocesanos, uma série de padres na condição de lentes da escola pública e outros tantos leigos se apresentassem como articulistas sempre atentos a defenderem junto aos católicos paraibanos seus interesses. Afinal, os mesmos seminaristas saídos dos bancos do Seminário da Diocese, dominado com mão de ferro por Dom Aauto, acabavam se destacando como intelectuais num verdadeiro *exército das letras* a produzirem ou reproduzirem os ditames da militância. Também era o caso de jornalistas, médicos e bacharéis a escreverem artigos dedicados a instrução. Por volta de 1912, de Tacima, escrevia o jornalista Celso Amancio Ramalho sobre a escola pública do estado.

Muito em despendido o nosso caro estado com modelações e remodelações atinentes a melhorar a situação assumida pela instrução publica, dentro dos liames da pedagogia e methods modernos. Mas improfícuo tem sido o interesse tomado especialmente nas zonas mais afastadas. Ali o limite da influencia do educador, estreito e acanhado pela falta de estímulo, pouco ou quasi nada interessa (...) as creanças geralmente nada aprendem;vão a escola dominadas pelo desejo da vadiacão, da garotada desenfreada que a insensível apparencia de um intruso ⁵⁶.

No governo de Castro Pinto, todavia, ocorreria uma espécie de concórdia entre as estratégias republicanas e os interesses da Cúria. Castro Pinto era, a olhos vistos, o governador mais simpático a causa católica embora tivesse que enfrentar levas de textos a reivindicar uma postura combativa dos católicos paraibanos quanto a neutralidade na instrução. A saber: a instrução laica. Castro pinto, diga-se, enquanto intelectual havia defendido o ensino técnico ao mesmo tempo que sancionava a defesa da escola católica. Esta ultima, não necessariamente uma temática vivenciada nas redações, mas tema recorrente entre os intelectuais-clérigos espalhados pelo estado. Tanto na sala de estar de uma família tradicional, onde se discursava contra o universo profano e onde se

⁵⁵ O ultramontanismo designou forte corrente intelectual católica que postulava uma reação aos preceitos religiosos e discursivos *não alinhados* com o catolicismo. A saber: a maçonaria, o liberalismo, protestantismo, espiritismo entre outras. Entre os principais representantes daquela ala intellectual na Parahyba do Norte estavam os padres, Manuel Paiva, José Thomaz Gomes da Silva e Santino Coutinho. Todos envolvidos diretamente com a Cúria e sob as ordens de Dom Aauto.

⁵⁶ A IMPRENSA, *A eschola que se quer moderna ou tradicional?* Cidade da Parahyba. 12 Set.n.65.1922.

alistava o futuro seminarista quanto no sermão matinal. Aquele que arrebanhava os fiéis nas missas dominicais.

Já no nicho intelectual leigo, também havia forte estímulo a legitimação da cultura escolar cristã, e o mesmo passava pela defesa da fundação de escolas ou vivências escolares que se não eram de escopo plenamente cristocêntrico em sua raiz, por não serem de um núcleo escolar-congregacional, se dispunham a compactuar com seu formato doutrinário, ao menos no que tangia à esfera de seus capitais simbólicos: disciplina, moral cristã, e doutrinação romanizada. Não era necessariamente apenas da condição de jornalistas ou padres, a publicarem na Imprensa, de que se alimentava a militância católica. De forma contraditória, entre rompantes ultramontanos, na Parahyba do Norte, qualquer festa cívica passava ainda pela chancela dupla: 1) de seus protagonistas leigos, muitos, entre eles, a se colocarem a serviço do projeto cristianizador da Igreja e 2) das autoridades católicas que se articulavam ao poder local. No período, uma série instituições particulares na cidade e nos resto do estado, sempre se apresentavam como detentoras do ensino religioso como parte de suas respectivas grades curriculares. Seus diretores e professores - não era coincidência- também acabam aparecendo como articulistas nos jornais do estado ou nos espaços destinados a seus ofícios.

Pelo interior, educadoras formadas na Escola Normal da capital mantinham internatos tais como a professora Julia Leal, importante educadora da cidade de Areia. A seu respeito, remonta uma considerável quantidade de notas e artigos alusivos a seus esforços enquanto professora e intelectual, por uma instrução de matriz confessional.

Ha mais de duas décadas, a exma snr. d.Julia Verônica dos Santos Leal fundou na cidade de Areiaum curso-internato, semi-internato e externato- que tem presyado à instrucção os mais assignalados serviços. Padres. médicos, bacharéis, adeantados comerciantes, professores normaes- ja diversos se contam antigos alunos de d.Julia no seu bem organizado estabelecimento ⁵⁷.

Era marcante o suporte simbólico dado, fosse por sua valorização entre intelectuais católicos, fosse pelo fomento de lentes-intelectuais aos colégios. Estes últimos, fundados tantas vezes por ex-estudantes do Seminário Diocesano ou ex-normalistas. Enquanto diretores ou lentes ministravam o ensino de história pátria na mesma medida

⁵⁷ A IMPRENSA, *Curso Julia Leal*. Cidade da Parahyba. 24 Ago.n.93, 1923.

em que ensinavam sobre os heróis da bíblia no qual o civismo se transmutava, pelas mãos dos mesmos intelectuais, a festejar a re-significação dos símbolos da República: de culto nacional em *religião civil* a sacralizar os símbolos da pátria. Entre o ensino de química, física e biologia continuava incrustado nos espaços escolares a iniciativa da história sagrada e o ensino religioso. As fronteiras nem sempre respeitadas quer em espaço público ou privado.

Na Parahyba do Norte, nesse item, muitas vezes se cultuava a figura histórica de Tiradentes, como personagem-mártir da República, à medida que se cantavam ladainhas⁵⁸. Marchava-se em honra ao sete de setembro e se concorria a primeira comunhão nos espaços públicos de instrução⁵⁹. Na mesma condição, cursos e cadeiras isoladas que pudessem dar vazão ao já especificado *projeto romano*, em suas mais diversas tramas, se espalharam pelo estado. Exemplo maior foi a manutenção de cadeiras que funcionavam subvencionadas pelo estado embora estivessem sob tutela de ordens e congregações religiosas⁶⁰. Manifestação prática de propostas e discursos anteriores.

Na capital, escolas como por exemplo a São José, funcionavam nas dependências da Igreja Nossa Senhora de Lourdes, assim como divulga a nota da *Imprensa* publicada a 3 de março de 1920⁶¹. Embora constasse aquela iniciativa como *cadeira isolada* fiscalizada e mantida pelo estado. Da mesma forma, os discursos que inferiam a benemerência na administração de orfanatos-escola, especialmente a partir de uma prática có-participe entre Estado e Igreja, acabavam finalmente como uma ferramenta de arrebanhamento de fiéis e mais um lugar de representação da querela que se fazia desde a fundação da Diocese. Em espaços tais como o do orfanato Dom Ulrico, estavam os discursos médicos, higienistas e secularizantes no mesmo patamar da confessionalidade.

Certamente a secularização social havia avançado. Mesmo ali entre padres do Liceu paraibano e jornalistas republicanos e sócios do principal associação positivista local, o Instituto histórico e geográfico paraibano (Fundado em 1909).

Podemos apontar como ponto de inflexão, que se transformou em guerra aberta, entre os setores intelectuais católicos e laicos, sem espaço para maiores diálogos, o advento de

⁵⁸ A UNIÃO. *Tiradentes*: Festa cívica no Colégio Nossa Senhora das Neves. Cidade da Parahyba. 21 Abr.n.13, 1922.

⁵⁹ A UNIÃO. *Festa religiosa no colégio normal*: celebrando a primeira comunhão. Cidade da Parahyba. 03 Mai.n.13, 1922.

⁶⁰ A UNIÃO, *Quadro demonstrativo da receita*: subvenções. Cidade da Parahyba. 21 Abr.n.13, 1922.

⁶¹ A IMRENSA, *Escolas paroquiais*. Cidade da Parahyba. 08 Mai.n.10, 1922.

uma arregimentação jornalística disposta com a fundação em 1922 do Centro Dom Vital. Este centro intelectual, baseado no Rio de Janeiro, capitaneado por intelectuais como Carlos de Laet e Jakson de Figueiredo, projetou e potencializou as alas endurecidas do catolicismo que passaram a projetar um modelo aguerrido para os princípios teológicos, sociais, políticos e instrucionais dos anos 1920.

A partir de 1922 as instruções aos católicos, que partiam do Centro Dom Vital, tornado uma espécie de órgão representante do arcebispado e do laicato brasileiro, eram encaminhadas para todo o país. Daí, publicações imediatamente impactantes sobre o cotidiano católico se espriavam na *Imprensa* com a benção de Dom Adauto, intelectuais alinhados com Roma, professores e jornalistas.

A revista *A Ordem* aparecia resenhada a cada número apresentado no periódico da Cúria. Elogios públicos às escolas cristãs, que se apresentavam recorrentes, passaram a ser publicados semanalmente dentro de um formato combativo que emanava do Rio de Janeiro. Também a partir de mini biografias, publicação de artigos e plaquetas alusivas aos intelectuais católicos, se reforçava necessidade de empenho da comunidade paraibana.

Mesmo assim, de forma contraditória, representativa da maneira como a secularização em sua forma adaptativa se apresentava, no Brasil e na Parahyba do Norte, podemos destacar o artigo: *No seminário: a comemoração do centenário* publicado nas páginas de *A Imprensa* de 7 de setembro de 1922, por ocasião da comemoração alusiva ao centenário da independência do Brasil:

No domingo passado a directoria do velho educandário onde se formam os sacerdotes do clero parahybano promoveu significativa sessão literária em homenagem ao primeiro centenário de nossa emancipação política. Presidiu-a o excelentíssimo Senhor arcebispo metropolitano ladeado pelo exelenissimo monsenhor João Milanez representando o sr.Dr.presidente do Estado...nos intervalos foram cantados pelos alunos os hymnos nacional, da independência, da Parahyba, da bandeira e do centenário acompanhados a piano pelo padre José Coutinho. Finalmente o senhor arcebispo pronunciou as seguintes palavras muito significativas e apropriadas ao momento: carissimos filhos, que vos hei de dizer mais? Meus parabéns. Deus e pátria! Viva o Brasil! ⁶²

⁶² A IMPRENSA. *No seminário: a comemoração do centenário*. Cidade da Parahyba. 7 Set.n.12.1922.

Àquela altura somava-se ao intuito cívico, que se arvorava nos espaços clericais paraibanos, tais como o seminário diocesano, uma arguta dinâmica de que embora fossem rivais nos tramites do sistema instrucional, Estado e Igreja, respectivamente, se completavam na necessidade de comungarem de símbolos em comum. Em que pesem as querelas diárias e as estratégias de monopólio social e cultural por parte de ambos os contendores era na possibilidade de tornar a instrução ferramenta de combate entre universos em que se assentavam os *fronts*.

Enfim, anos depois, nos anos 1930, tanto os arrefecimentos discursivos quanto os tramites híbridos retomariam a carga, *em grau de intensidade*, no tocante ao formato pertinente a instrução, particularmente junto a constituinte de 1933. Logo, em 1934, era sancionada uma carta e um projeto vencedor de estado que se permitia cristão. Embora propagasse a ideia de teor facultativo do ensino religioso, claramente optava por um escopo católico. Os protagonistas eram outros, porém, permaneceria o cerne dos debates inaugurados com a fundação da diocese paraibana, com a abertura da frente legitimista do centro Dom Vital e com a circulação dos ideias da Igreja romanizada em periódicos como *A Imprensa*. Já eram maduros os padres, jornalistas e bacharéis formados nos círculos do catolicismo engajado paraibano.

IDENTIDADE JUVENIL E RELIGIÕES: A PRESENÇA DO SAGRADO NO MEIO ESTUDANTIL⁶³

Pedro Vinicius N. M. F. Rossi (UEL)⁶⁴

Fabio Lanza (UEL)⁶⁵

Luis Gustavo Patrocino (UEL)⁶⁶

Claudia Neves da Silva (UEL)⁶⁷

Resumo

A pesquisa teve por objetivo analisar a presença de representações religiosas na Universidade Estadual de Londrina/PR. Indagações sobre a existência de uma religiosidade conservadora atçou a compreensão de seus grupos e atores proselitistas, no *campus* universitário, no contexto moderno. A investigação documental incluiu periódicos confessionais e Processos Cíveis vinculados a manutenção da laicidade do Estado. A pesquisa de campo coletou materiais de origem proselitista e dados sobre os grupamentos religiosos existentes, onde foi possível identificar uma abordagem prática apresentadas de formas diretas e indiretas, que convidam os interessados a participar da experiência religiosa. Os dados coletados permitem a compreensão de que as temáticas acerca das relações entre religiosidade e modernidade são atuais, e contribuem para entender as características da sociedade brasileira atual.

Palavras-Chaves: Religiões, Religiosidades, Sociologia das Religiões, Modernidade.

Abstract

The research aimed to analyze the presence of religious representations at the State University of Londrina / PR. Questions about the existence of a conservative religious encouraged the understanding of their proselytizing groups and actors, on campus, in the modern context. The documentary research included confessional journals and Civil Processes linked to maintenance of secular State. The field research collected materials of proselytizing origin and data on existing religious grouping, where it was possible to identify a practical approach presented in direct and indirect ways, inviting interested people to participate in the religious experience. The data collected allow understanding

⁶³ A contribuição a seguir está vinculada às investigações desenvolvidas junto ao curso de Ciências Sociais, ao Laboratório de Estudos sobre Religiões e Religiosidades, ao Grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Religião” – CNPq e ao Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES – Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná/Brasil. O texto a seguir foi reformulado e ampliado a partir de debates anteriores. Contou com fomento do CNPq, CAPES e Fundação Araucária/PR.

⁶⁴ Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina (Paraná-Brasil). Pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Religiões” CNPq/UEL. Pesquisador do Observatório da Educação das Ciências Sociais da UEL (OBEDUC/CAPES). Contato: pedroviniciusrossi@gmail.com.

⁶⁵ 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. Pesquisador do Observatório da Educação das Ciências Sociais da UEL (OBEDUC/CAPES). E-mail: lanza1975@gmail.com.

⁶⁶ Mestre em Ciências Sociais, Especialista em Estatística, Licenciado em Ciências Sociais e Bacharel em Teologia. Pesquisador do Observatório da Educação das Ciências Sociais da UEL (OBEDUC/CAPES). E-mail: lgpatrocino@hotmail.com.

⁶⁷ Doutora em História (UNESP – Assis SP), professora adjunta do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós Graduação em Política Social e Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina/UEL. E-mail: claudianevev@uel.br.

the issues about the relationship between religion and modernity are current, and contribute to understand the characteristics of the current brazilian society.

Key-Words: Religions, Religiosity, Sociology of Religions, Modernity.

1 Introdução

Dentro do *campus* da Universidade Estadual de Londrina (UEL), região norte do Estado do Paraná/Brasil, ao observar a vida acadêmica é possível perceber a existência da presença religiosa dentro desse espaço público. Em seu passeio principal, não passa despercebido ao transeunte a réplica da primeira capela (de referência Católica Apostólica Romana) edificada na cidade de Londrina⁶⁸. Tal construção destaca-se aqui como um monumento arquitetônico difuso dos demais, como um expoente religioso incrustado no seio da universidade. Ademais, é possível encontrar representações simbólicas e religiosas desenhadas em práticas proselitistas e outras ações – reuniões temáticas – de grupos atuantes presentes no *campus* e na comunidade adjacente.

A presença religiosa neste meio público-acadêmico cria e atíça uma série de dúvidas e questões que surgem como indagações críticas no processo de investigação. De fato, busca-se no ápice de tais indagações compreender como a presença de uma religiosidade de moral adversa aos ideais pregados pela modernidade atual persiste em um espaço público supostamente laico, obtendo meios por onde semear, dentro da academia intelectualizada, seus ramos atuantes e seus empenhos na promoção de seus dogmas e valores morais.

Por meio de pesquisa bibliográfica, coleta de materiais de origem proselitista, e do trabalho de campo, foi possível desenvolver a reflexão acerca da relação entre o indivíduo e os ideais religiosos contrapostos aos valores modernos dentro da esfera acadêmica. A pesquisa veio possibilitar a percepção de como os ideais e os valores religiosos encontram dentre os muros da universidade – no indivíduo e nos aspectos modernos de sua interação social – meios que permitem a propagação de uma moral apaziguadora, e como os meios para essa difusão agem direta e indiretamente sobre indivíduos.

2 Modernidade

O drama da vida adulta encontra o seu alvorecer precoce dentro dos muros da universidade. Oriundos de uma adolescência pautada de um sistema competitivo, individualista e meritocrático, esses jovens embarcam em um navio acorrentado a um

⁶⁸ “A Capela Ecumênica da UEL é uma réplica da primeira capela erguida em Londrina, em 1934, onde hoje está a Catedral da cidade. A Capela da UEL, além de ser um resgate histórico e arquitetônico, tem a importância de ser um espaço para a meditação e recolhimento espiritual. A capela está localizada entre o CCE e o CESA”. FONTE: UEL. **Sua vida na UEL**. Disponível em: <<http://www.uel.br/portal/dados-uel/index.php?content=vida-uel.html>>. Acessado em set. 2012.

redemoinho de surpresas, decepções e desafios de exigências intransponíveis. Daquilo que imaginam-se amadurecidos, logo veem-se corrompidos pela ameaça constante de uma interminável socialização juvenil, irremediável existência consumista, alimentada pela falsa ideia de certo gozo pela pseudoliberalidade adquirida: imediatismos de vínculos sociais fundados no hedonismo das partes outorgadas, uma resposta apta a demanda da maturidade semeada e exigida ao revés do indivíduo.

Intentando sobreviver a miscelânea de relações díspares apresentadas pela modernidade, de vínculos e ações difusas, a esse imediatismo de mutações inconstantes e valores relativizados, é possível perceber como as relações estruturais modernas conduzem o graduando dentro da esfera da vida pessoal-acadêmica, esbarrando e estagnando na busca por respostas consistentes a esses mesmos descaminhos irregulares, desconexos e líquidos, desenhados pelo atual aspecto da modernidade.

A relação atribuída à identidade religiosa contrafaz a inserção e interação do estudante em uma relação de solidez societária possibilitada pelo contato com o sagrado. As certezas, oriundas da vivência religiosa dissimulam esse apanhado disforme de relações entre indivíduos presentes em um mesmo grupo – com vivências, questionamentos, e experiências semelhantes para com as incertezas desenhadas pela modernidade – atribuindo a si relações identitárias, relacionadas às doutrinas apregoadas pelas certezas dogmáticas que encontram nas reuniões e outras manifestações religiosas difundidas e realizadas no *campus*.

É possível notar a existência dos vínculos de relações díspares que diferem inversamente do processo conceitual de liquidez societária (BAUMAN, 2001, 2009). Esta não ocorre diretamente controversa, negando as características relacionais e as motivações teórico-conceituais a que se dispõe o conceito trabalhado de modernidade liquefeita. Trata-se, no entanto, de uma resposta às sinuosidades relacionais e as disposições características do conceito evidenciado pelo autor. As relações dispostas em uma modernidade sólida derivam das relações de liquidez contextualizadas e referenciadas à uma modernidade subsistente.

Na verdade, nenhum molde foi quebrado sem que fosse substituído por outro; as pessoas foram libertadas de suas velhas gaiolas apenas para ser admoestadas e censuradas caso não conseguissem se realocar, através de seus próprios esforços dedicados, contínuos e verdadeiramente infundáveis, nos nichos pré-fabricados da nova ordem [...]. A tarefa dos indivíduos livres era usar sua nova liberdade para encontrar o nicho apropriado e ali se acomodar,

se adaptar: seguindo fielmente as regras e modos de conduta identificados como corretos e apropriados para aquele lugar (BAUMAN, 2001, p. 14).

A problemática da modernidade se evidencia quando os moldes e os padrões não satisfazem majoritariamente as exigências atribuídas ao indivíduo, sendo que, os padrões, antes facilmente identificáveis, passam, momento a momento, a serem obscurecidos no limiar da constante mudança, do instante, da própria modernidade em seu caráter fluido e liquefeito.

Hoje, os padrões e configurações não são mais dados, e menos ainda autoevidentes; eles são muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se em seus comandos conflitantes, de tal forma que todos e cada um foram desprovidos de boa parte de seus poderes de coercitivamente compelir e restringir. E eles mudaram de natureza e foram reclassificados de acordo: como itens no inventário das tarefas individuais. Em vez de preceder a política-vida e emoldurar seu curso futuro, eles devem segui-la (derivar dela), pra serem formados e reformados por suas flexões e torções (BAUMAN, 2001, p. 15).

As desventuras de um mundo pós-moderno – das relações liquefeitas, individuais e instantâneas – direcionam as perspectivas e a busca por respostas a uma solidez ainda encontrada nos dogmas e certezas dispostas na religiosidade e no convívio com o religioso e o sagrado. É nessa realidade controversa que o graduando dispõem-se a buscar respostas nas religiosidades como forma de apaziguar a confusão de miscelâneas e diversidades, de insegurança e relatividades, presentes nos desafios e paradigmas contidos e apresentados pela modernidade.

Analogicamente, portanto, uma modernidade sólida seria aquela em que se encontram presentes certos conjuntos estáveis de valores. Na modernidade líquida há a volatilidade dessas mesmas conjunturas, onde as relações sociais não se encontram mais definidas, perdendo-se a consistência e a estabilidade das relações sociais antes tidas como imutáveis certezas⁶⁹.

⁶⁹ A sociedade líquido-moderna é uma sociedade em que as condições sob as quais as ações de seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. [...] numa sociedade líquido-moderna, as realizações individuais não podem solidificar-se em posses permanentes porque, em um piscar de olhos, os ativos se transformam em passivos, e as capacidades, em incapacidades (BAUMAN, 2009, p. 7).

3 Proselitismo

Durante o período de recorte proposto (2011-2012) para a elaboração da pesquisa, pôde-se coletar um amplo material de estudo focado no proselitismo de origem Cristã (Católico Apostólico Romano). Os folders, os cartazes, os cartões, os folhetins, os convites para reuniões de estudos bíblicos, e mesmo algumas celebrações de cultos e ritos no interior do espaço público, somaram as fontes teórico-documentais para a análise do objeto.

Com o início do ano letivo e a volta do fluxo intenso na circulação de pessoas pelos corredores, foi possível notar uma forma de ação mais diretiva quanto à divulgação do material de origem proselitista. Posicionados em pontos estratégicos, cartazes com frases diretas – *Está perdido na UEL?* – podiam ser encontrados expostos em caixas ou em plaquetas nos corredores de acesso as salas de aula, no passeio principal, e/ou no pátio do Restaurante Universitário (RU). O material contido nas caixas e distribuído pelas pessoas envolvidas continha, além de um mapa do *campus*, informações sobre a *Aliança Bíblica Universitária do Brasil (ABUB)*⁷⁰ e um convite para conhecer e participar das reuniões de estudos bíblicos que ocorrem periodicamente no *campus*.

As reuniões de estudo bíblicas organizadas pelos estudantes vinculados a ABUB, com o lema *estudante alcançando estudante* destacam-se como meio atuante proselitista mais diretivo a ser observado no interior da universidade. Suas reuniões de estudo semanais ocorrem geralmente no cerne da capela, mas ao menos uma vez na semana, também ocorrem próximo ao pátio do RU, que fica localizado no centro da universidade. O acesso ao estudante por parte dos meios de ações proselitistas apresenta-se de forma direta: face-a-face, estudante-estudante; ou de forma indireta: folders, cartazes, cartões e/ou convites espalhados em locais estratégicos pelo *campus* (passeios, corredores, salas de aula e adjacências).

A intencionalidade presente na frase *Está perdido na UEL?* não condiz tão-somente com a ilustração do mapa do *campus*, desenhado e entregue como folder ao transeunte, contendo informações relevantes, como a localização de acessos, salas e bibliotecas. Tal questionamento está subordinado diretamente às informações sobre a ABUB contidas no folder, principalmente naquilo que simula a comunicação de um convite apresentado

⁷⁰ A Aliança Bíblica Universitária do Brasil (ABUB) é uma organização missionária evangélica que existe para compartilhar o Evangelho de Jesus Cristo nas escolas e universidades brasileiras, através da iniciativa dos próprios estudantes. O treinamento e formação de estudantes e profissionais, visando o testemunho cristão e o serviço à Igreja e à sociedade, completam nossa missão.” FONTE: ABUB. Aliança Bíblica Universitária do Brasil: Quem somos. Disponível em: <<http://www.abub.org.br/quem-somos>>. Acessado em set. de 2012.

de forma diretiva e intencional ao graduando – todo convite é uma ação de intencionalidades diretivas. Desenhado nessa ação proposital, pôde-se averiguar a contraposição entre o moderno e o religioso na observação, coleta e análise dos meios de ação proselitista, e como essas ações possuem a capacidade de influência sobre os jovens.

Outras formas de convites indiretos, como cartazes encontrados também pelos corredores e passeios, convidavam os jovens para celebrações eucarísticas a realizarem-se no espaço das residências dos estudantes, presentes no entorno do *campus*, exceto algumas raras celebrações de cultos que ocorreram na Capela Ecumênica, no interior da universidade. No primeiro semestre de 2011 era possível encontrar também um periódico distribuído gratuitamente aos estudantes: o Boletim Universitário, que se tornou o dado da realidade que possibilitou um estudo mais aprofundado, como será descrito no decorrer da investigação. Afora a distribuição de convites e folders, encontrou-se no folheto informativo nominado de *Boletim Universitário* o material de pesquisa teórico mais consistente a ser analisado sob o enfoque do proselitismo presente nos meios acadêmicos.

Tal periódico informativo continha textos repletos de opiniões sobre eventos cotidianos e informações que traduziam com intensidade eventos corriqueiros e dissimulações encontradas em processos sociais rotineiros. Posteriormente acuado após ter um dos seus artigos publicados acusado de homofobia, o periódico deixou de circular na sua versão impressa e teve o seu domínio virtual restrito ao público geral⁷¹.

Analisando-se os meios empregados na divulgação deste material no interior do *campus*, pôde-se constatar que, no exemplar de maio de 2011, o artigo de capa apresentava referências a utilização e ao incentivo à prática proselitista por parte dos graduandos como forma de apoio aos meios catequizadores e à influência religiosa dentro do espaço acadêmico. Como forma de justificativa e incentivo para tal exercício, a utilização de argumentos que contrapõe a moral filosófica religiosa frente às

⁷¹ Esse periódico podia ser encontrado online no endereço virtual gratuito <http://valoresecultura.blogspot.com>. Em setembro de 2011, o periódico de nº 7 do Boletim Universitário foi distribuído pelo *campus* da UEL contendo um texto que trazia a seguinte passagem: “*Essas uniões homossexuais, de fato, são contra a natureza. A atração que certos indivíduos sentem por pessoas do mesmo sexo é uma anormalidade; é como se fosse uma doença*”. Após a divulgação deste conteúdo o Ministério Público Federal instaurou um inquérito para apurar os responsáveis pela elaboração e distribuição de tal periódico. Movimentos de repúdio as afirmações acima citadas também puderam ser observados nos dias subsequentes, como foi o caso do protesto intitulado “Beijaço contra a homofobia”, ocorrido em 28 de setembro de 2011, no pátio do Restaurante Universitário (RU/UEL).

imposições e pressões da modernidade, direciona a atuação coercitiva sobre o graduando.

Os exemplos utilizados na argumentação principal, como justificativa contextual a prática proselitista, denotam a atuação da ética e moral religiosa – conservadora, de base dogmática – nas desgastadas estruturas modernas do individualismo, na “*degradação de vazios de valores*” e da perda de solidez em estruturas de moralidade que, anteriormente, eram amplamente difundidas, idealizadas, e executadas pela autoridade religiosa – seja na coerção pelo meio social ou na figura própria do indivíduo. A alusão referenciada pelo autor às “*guerras, as injustiças, as ‘estruturas de pecado’ que podem parecer inevitáveis e impossíveis de serem erradicadas do mundo complexo em que vivemos*” e ainda, “*o relativismo cultural e moral que faz perder o sentido da busca e da existência da verdade*” (Boletim Universitário, maio 2011, p. 1) evidenciam a cadência crítica às situações e disfunções do mundo moderno, e dos abismos a que a modernidade submete a sociedade, em seu todo, na ruptura de tradições.

Em deferência as fissuras existentes na modernidade, que afastam vastamente a sociedade das estruturas solidamente fundamentadas na moral religiosa, o apelo passa a existir sob a recorrência de sua forma tragicômica.

Entretanto o mundo, apesar dos motivos de tristeza, apresenta-nos também motivos de alegria e esperança. Há sementes de vida, verdade e amor, muitas vezes silenciosas, que as pessoas de boa vontade cultivam em todos os cantos, constituindo o Reino de Deus, que é de amor e paz. Perseguições, problemas, sofrimentos e injustiças são realidades muito tristes e tocam a sensibilidade humana. Mas são fatos, que nós devemos enfrentar e procurar supera-los. Estamos convencidos de que atualmente faz falta fortalecer uma grande mensagem de esperança! Uma mensagem na qual todos os homens possam sentir-se unidos numa grande missão de desenvolvimento, amor e solidariedade. Esta mensagem de esperança é o próprio Cristo! Quem a encontra, e passa a vivê-la e a transmiti-la, faz experiência do próprio Cristo e nele tudo pode advir: a paz, a justiça, o amor, o crescimento humano e espiritual das pessoas e de sociedades inteiras. Como, no entanto, difundir essa mensagem se não houver quem a anuncie? (Boletim Universitário, maio 2011, p. 1)

Ao longo da passagem supracitada, é possível identificar como os argumentos utilizados pelo autor procuram penetrar por entre os veios confusos daquilo que se acredita

referenciar como aspectos inerentes do mundo moderno. O panorama que o jovem graduando vislumbra, dentro de seu mundo acadêmico e pessoal, encontra-se desenhado como o vislumbre das injustiças e inverdades que este encontra ao saltar entre as rupturas em seu mundo pós-adolescente. Este tempo presente, questionador dos valores e das tradições, perfaz as “*estruturas de pecado*” a que recorre o autor – enfaticamente personalista – para dar argumento a prática proselitista, na tentativa de convencer o jovem de que a esperança de um mundo sólido, de verdades concretas e padrões morais bem definidos, somente virá sob aspectos da vivência da moral religiosa.

4 Laicidade

A Constituição de 1891 instituiu a oficial separação entre a Igreja e o Estado no Brasil. Isso não significou a ruptura entre o Estado e a religião, ou aspectos quaisquer religiosos – como a religiosidade, por exemplo. A Constituição Federal de 1988 consagrou o Estado Democrático de Direito fundamentado na busca da igualdade, formal e/ou material, tendo como seu objetivo promover o bem estar de todos, sem preconceitos de qualquer natureza, estabelecendo-se na dignidade do indivíduo e na tolerância mútua e a coexistência pacífica.

A igualdade formal é aquela positivada no texto constitucional, situado no corpo do artigo 5º da referida carta, e deriva dos denominados direitos de primeira dimensão – aqueles direitos derivados das revoluções, como a Francesa, por exemplo –, dispendo sobre a igualdade perante a lei com relação a todos, sem distinção. Na igualdade material, leva-se em consideração cada caso concreto de desigualdade existente na sociedade e busca-se, portanto, a igualdade social. A garantia positivada do direito tão somente – por si mesmo – é insuficiente para o acesso de toda a coletividade. Ambas as garantias que visam a isonomia, vedam o preconceito de qualquer espécie, seja este com relação ao racismo, direitos sociais, proteção ao trabalhador, liberdade de pensamento, e crenças.

Nesse sentido, o artigo 5º, inciso VI, da referida carta, protege a liberdade de culto e crença de cada indivíduo, com conseqüente proteção à prática de seus rituais, sem distinções. Portanto, parte-se do pressuposto de que tais direitos se estendem a toda e qualquer religião, culto ou crença, bem como seus espaços físicos de culto (templos, igrejas, etc.).

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...) VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei; (BRASIL, 1988, p. 5).

Em razão dos princípios de isonomia, que norteiam os atos e a administração pública, esta não pode diferenciar as diversas religiões e cultos existentes no território brasileiro. Portanto, a Constituição Federal, em seu artigo 19, inciso I, proíbe expressamente a todos os entes políticos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) o estabelecimento de cultos, o financiamento ou participação que gere dependência de qualquer maneira - com a exceção de permitir aliança com qualquer entidade religiosa no caso de interesse público (como tragédias, ou casos de *força maior*)⁷².

Em que pese o distanciamento do Estado junto as instituições de natureza religiosa, o mesmo não exclui do indivíduo a possibilidade de ser assistido em locais administrados pelo Estado, em locais da administração civil que sejam financiados majoritariamente por algum ente (seja União ou Estado ou Município), ou militares em recuperação – com o permissivo previsto no inciso VII, do artigo 5º, tal assistência não específica, nem exclui, qualquer assistência religiosa.

No tocante a relação entre a Universidade Estadual de Londrina e seu devido cumprimento junto à Constituição, assim como a garantia de laicidade do Estado brasileiro, após a observância de eventos religiosos, ações proselitistas e reuniões que ocorrem no interior do *campus* universitário, foi instaurado Inquérito Civil sob responsabilidade da Procuradoria da República do Paraná, vinculada ao Ministério Público Federal (MPF). Essa ação foi movida pelo então coordenador do curso de História que, em representação eletrônica, faz referência as ações relacionadas ao

⁷² Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público (BRASIL, 1988, p. 9).

descumprimento de conduta legal por meio de subsídios e/ou incentivo, promoções e apoios dedicados a entidades religiosas específicas.

Li no clipping da Agencia UEL de notícias que a Pastoral Universitária da UEL fara suas atividades na cidade de Primeiro de Maio. Mas há um pernicioso equívoco: a UEL tem uma Pastoral Universitária? Se tem, quem autorizou? Há uma Pastoral do Candomblé? Do budismo? Do Islã? Do Judaísmo? Convenhamos que essa excrecência não pode ocorrer em uma universidade pública que, financiada com dinheiro público, não pode nem deve patrocinar qualquer ação religiosa. (MPF, Inquérito Civil nº 1.25.005.000342/2009-00, fls. 1)

Como primeira providencia, foi expedido pelo MPF um oficio a Reitoria da Universidade. Em resposta, o Reitor informou que a Pastoral Universitária não integra o quadro organizacional da universidade e que a mesma não possui vínculos institucionais com a Igreja Católica sob nenhuma forma ou aspecto, alegando a manutenção, portanto, da laicidade. Fato considerado na investigação, e apurado os meios que integram a ação dos entes proselitista na Universidade Estadual de Londrina, foi constatado em reunião realizada com o autor da ação as considerações que permearam o andamento das investigações, sendo que, o requerente

afirmou a ocorrência de convocações dirigidas à comunidade para a realização de encontros ou reuniões como se fossem eventos oficiais, posto que a divulgação era feita com o uso da logomarca da Universidade, a confecção dos panfletos e cartazes era feita na gráfica da UEL, etc. (...) Um dos maiores problemas (...) diz respeito à convocação para a realização de reuniões de cunho religioso não apenas em locais abertos, de livre acesso ao público, mas em locais institucionais, inclusive em horários de aula. (MPF, Inquérito Civil nº 1.25.005.000342/2009-00, fls. 2)

A utilização dos locais institucionais soma-se a réplica da Capela que, gerida pela Prefeitura do *Campus* Universitário, tem valor simbólico material como memória histórica do município de Londrina. Com base nas afirmações do requerente, foram expedidos ofícios à Coordenadoria de Comunicações da UEL, à Reitoria da UEL, à Gráfica da UEL, à Prefeitura do *Campus* Universitário, e para a Ouvidoria da UEL.

Todas as instâncias oficializadas negaram qualquer envolvimento direto ou indireto referenciadas nas alegações do representante, assim como esclareceram cumprir com os termos estabelecidos em lei, ademais, tomando-se medidas normativas relacionadas ao envolvimento indireto por parte da instituição na promoção de quaisquer eventos religiosos (como a promoção da logomarca na manifestação de intenções religiosas, utilização de prédios e salas, dentre outros). No entanto, a simples alegação de inexistência da presença e ação religiosa no interior da Universidade, sequenciado por ações administrativas na tentativa de coibir tal presença, demonstrou-se ineficiente na intenção de coibir as ações individuais ou de entidades provedoras de recursos proselitistas e de temáticas religiosas que atuam na universidade.

Considerações Finais

A existência dos processos seculares encontra seu entrave mais promissor dentro dos aspectos ímpares da própria modernidade. O proselitismo encontra seus meios de atuação onde as instituições e os ideais modernos encontram sua falência, utilizando-se de argumentos que inserem ao jovem uma esperança fundada na quebra dessa alegoria de aleatoriedades e individualismos, e pautando-se numa moral resistente e persistente de valores enunciados em uma dignidade exemplar, com frutos e imediatismos brandos, disponíveis a serem colhidos por quem caminha a sombra de uma retidão ambígua aos novos tempos.

Foi identificado que o processo promovido pelo MPF, resultou numa normatização aprovada na Câmara de Administração da UEL, em que ficou designada a retirada de possíveis símbolos religiosos das áreas físicas da instituição, assim como dos logos e fomentos da instituição nos materiais utilizados e confeccionais para funções específicas religiosas. Tal normatização, no entanto, não obteve êxito em vincular as ações de atores, grupamentos religiosos, em ações desta ênfase no interior da universidade e adjacências.

Na pesquisa apresentada, foi possível perceber, ademais, a existência de um movimento de dessecularização do mundo, que se abastece da própria modernidade e das interações identitárias do jovem inserido numa sociedade moderna liquefeita. Na contraposição entre essa miscelânea de relações culturais da modernidade, justapostas a crise existencial por ela gerada, que se torna perceptível a ascensão de correntes de aspecto conservador e dessecularizador. Um combustível que se abastece a cada momento na busca por instituições sólidas detentoras de uma moral apaziguadora.

REFERÊNCIAS

ABUB. **Aliança Bíblica Universitária do Brasil**: Estudante alcançando estudante. Disponível em: <<http://www.abub.org.br/>>. Acessado em set. 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BRANDÃO, Helena. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: 1988.

UEL. **Sua vida na UEL**. Disponível em: <<http://www.uel.br/portal/dados-uel/index.php?content=vida-uel.html>>. Acessado em out. 2013.

UEL. **UEL em dados**: uma universidade em evolução. Disponível em: <<http://www.uel.br/proplan/portal/pages/proplan/uel-em-dados.php>>. Acessado em nov. 2014.

FORMAÇÃO CONTINUADA E DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA: TERRITÓRIOS DE INTERVENÇÃO EM SANTA CATARINA

Simone Riske-Koch (FURB)⁷³

Dolores Henn Fontanive (FURB)⁷⁴

Tarcisio Alfonso Wickert (FURB)⁷⁵

Resumo

O presente trabalho visa apresentar experiências de formação continuada na perspectiva dos Direitos Humanos e da Diversidade Cultural Religiosa, desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento – GPEAD da Universidade Regional de Blumenau em Santa Catarina. A temática dos Direitos Humanos e diversidade cultural têm interpelado e desafiado diversas instituições de ensino e civis, programas e projetos formadores para que seus discursos e práticas estejam vinculados e relacionados ao respeito e mutuo reconhecimento dos diferentes em suas diferenças. O direito à diferença se constitui em um direito inalienável de todo ser humano. Formar para o respeito, acolhida e interação com as diferenças pressupõe aportes teóricos e práticas formadoras, que se pautem essencialmente *por* e *em* exercícios e reconhecimentos de alteridades. A formação de educadores e de educadoras de uma Educação em e para Direitos Humanos na perspectiva da Diversidade Cultural Religiosa é um dos maiores desafios e uma exigência legal à práxis pedagógica. Os direitos humanos devem ser pensados numa perspectiva da laicidade, onde estão diretamente implicados os direitos de ter um credo religioso ou não.

Palavras Chave: Formação Continuada. Direitos Humanos. Diversidade Cultural. Ensino Religioso.

Abstract

The present study aims to present experiences of continued education in the perspective of Human Rights and Religious Cultural Diversity, developed by *Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento – GPEAD at Universidade Regional de Blumenau* in Santa Catarina. The issue of Human Rights and cultural diversity has challenged several civil and educational institutions, programs and projects so that their speeches and practices are linked and related to respect and mutual acknowledgement of the differences between all the groups we form as human beings. The right to difference is an inalienable right of every human being. Educating for respect and interaction with differences presupposes theoretical contributions and practical training, which are based, essentially, *on* exercises and acknowledgement of alterity. The training of educators in an Education based on Human Rights in the perspective of Religious Cultural Diversity is one of the biggest challenges and a legal requirement to pedagogical praxis. Human rights must be thought on laicism, where the rights of

⁷³ Mestra em Educação. Licenciada em Pedagogia e Ensino Religioso – Ciências da Religião. Especialização em Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso em Ciências da Religião pela FURB/SC. Coordenadora do Colegiado do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso - FURB/PARFOR. Membro do GPEAD/FURB. E-mail: srkoch@terra.com.br

⁷⁴ Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB. Coordenadora de Ensino Religioso na 12ª SDR/Gerência de Educação de Rio do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa: Ethos, Alteridade e Desenvolvimento. E-mail: doloresfontanive@yahoo.com.br

⁷⁵ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor da FURB Membro do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB). Membro da Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de SC. Contato: wickert2014@outlook.com

having a religious belief or not are directly implicated.

Key words: Continued Education. Human Rights. Cultural Diversity. Religion Teaching.

1 Palavras iniciais

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar. (Nelson Mandela)

A educação é um dos processos fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano, numa busca constante para transcender e compreender sua finitude e provisoriedade. Por conseguinte, ela requer uma continuidade do processo desencadeado, em função da natureza dos seus sujeitos e contextos que lhe são circundantes. De acordo com Leme (2009, p. 10) sabemos que,

O conhecimento é criado e recriado, de forma mais fluída e satisfatória, através de processos dialógicos e interativos, que favoreçam o desenvolvimento e a aplicação de metodologias educativas participativas geradoras de processos libertadores do ser humano.

O tema dos Direitos Humanos e da diversidade cultural tem interpelado e desafiado instituições de ensino e civis, programas e projetos formadores para que seus discursos e práticas estejam vinculados e relacionados ao respeito e mutuo reconhecimento dos diferentes em suas diferenças. Uma educação *com, para, e em* Direitos Humanos requer a construção e mediação de saberes e conhecimentos que contemplem, respeitem e integrem as diversidades, entre elas a diversidade cultural religiosa. O direito à diferença se constitui em um direito inalienável do ser humano. Formar para o respeito, acolhida e interação com as diferenças pressupõe aportes e práticas formadoras, que se pautem essencialmente por e em exercícios de alteridade.

Nesta compreensão, a formação continuada é essencial ao exercício de uma docência libertadora e comprometida com a vida, constituindo-se desafio prioritário e necessário para os sistemas de ensino, haja vista, a existência dessas reais necessidades demandadas dos educadores, educandos e sociedade em geral. O presente trabalho objetiva registrar uma experiência de formação continuada na perspectiva dos Direitos Humanos e da diversidade cultural religiosa, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD), da Universidade Regional de Blumenau (FURB) em Santa Catarina, a partir do material elaborado pelo Fórum

Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) “Ensino Religioso – Capacitação para um novo milênio”.

Neste sentido, este texto está organizado da seguinte maneira: inicialmente, aborda como um dos Direitos Humanos, o direito à diversidade cultural-religiosa, e a necessidade de uma Educação em Direitos Humanos. Posteriormente, refletirá sobre a formação continuada como um processo fundamental ao desenvolvimento humano, desafiador a si próprio e aos sistemas de ensino. Na sequência, apresentará um exercício de formação continuada “Direitos Humanos e Diversidade Cultural Religiosa: Fundamentos e Metodologias no Ensino Fundamental”.

Por fim, apresentar-se-ão, em forma de considerações finais, alguns desafios e perspectivas no que tange à formação continuada na perspectiva dos direitos humanos e diversidade cultural religiosa.

2 Diversidade Cultural Religiosa: um direito humano

A pauta dos Direitos Humanos, muito discutida nos dias atuais, deriva das lutas árduas travadas pelos atores sociais que nos precederam e se constitui, na atualidade, em mais uma conquista da humanidade (SACHS, 1998). A luta pelo reconhecimento dos Direitos Humanos, inicialmente focada nos direitos civis e políticos ampliou-se os trouxe para o âmbito universal os direitos sociais, econômicos e culturais (REIS, 2010). Giuseppe Tosi (2008) explica que os direitos sociais e econômicos, diferente dos direitos civis e políticos, não possuem garantia plena, pois não podem ser requeridos na justiça. A sua realização se dá no Estado Social de Direito através da implantação de ações político-programáticas destinadas a tal fim. Portanto, a luta em prol dos Direitos Humanos está relacionada com a política, pois percebemos que, “[...] em todos os lugares, a luta em prol dos direitos humanos, com seus sucessos e seus fracassos pesadamente pagos, constitui um eixo fundamental da política” (SACHS, 1998, p. 149). Neste contexto, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (DUDC) (UNESCO, 2001), estabelece orientações voltadas ao reconhecimento do pluralismo cultural, às liberdades individuais e sugere a disponibilidade de acesso ao crescimento intelectual, moral e espiritual de cada ser humano (REIS, 2010).

De acordo com Bernardes (2008) esta luta, no Brasil, encontrou ambiente mais favorável após o fim da ditadura militar. Para a autora o marco maior deste período é a Constituição Federal de 1988 “[...] que assegura direitos individuais e remédios judiciais para o caso de violação desses direitos” (p. 201). Portanto, em termos formais,

o respeito aos Direitos Humanos é uma realidade no arcabouço legal-institucional brasileiro. Entretanto, apesar do aparato legal, para Bernardes (2008), o Brasil ainda não consegue, na prática, a efetivação plena destes direitos e continua marcado por uma estruturada desigualdade social, política e econômica.

A sociedade brasileira é caracterizada por um pluralismo cultural e religioso decorrentes de processos étnicos e históricos diversificados em seu território. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96 assegura “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

Nesta perspectiva torna-se indispensável repensar a formação do profissional educador, para que, ele seja um agente transformador e libertador da realidade, sendo sujeito dessa transformação e de sua formação. Diante da diversidade cultural religiosa é preciso questionar e romper com a presença de práticas de homogeneização desenvolvendo comportamentos de respeito as alteridades que se manifestam nas culturas e tradições religiosas compondo e formando o cotidiano escolar.

3 Formação Continuada, Direitos Humanos e Diversidade Cultural Religiosa

Antes e acima de tudo, pensar formação continuada, implica clareza e entendimento sobre o que efetivamente significa *escola*. É condição fundamental pensarmos a escola sem muros, sem fronteiras, pois esta não pode ser apenas um lugar, um espaço, mas uma condição essencial da construção na natureza humana e da vida. A escola deve ser o reflexo da vida cotidiana dos seres humanos, e os seres humanos devem refletir a vida da escola. Ambas vivem na fruição estética, ética e epistemologicamente as diversidades culturais das sociedades e dos grupos humanos. A escola deve ser acima de tudo, condição da promoção da vida e da paz, do bem-viver, e como consequência disso, mediadora da construção de novos saberes. Quando a escola não reflete a vida, ela não tem sentido de existir, portanto, perde a razão de sua existência.

Por isso, a formação de educadores e de educadoras é uma necessidade, um dos desafios à práxis pedagógica, bem como um direito previsto na LDBEN 9394/96, em seu artigo 67, que legisla acerca da valorização dos profissionais de educação, o que inclui o *aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim*, haja vista o universo pluralista, as novas tecnologias, as descobertas do mundo, a essência ontológica e profissional, resultando em novos paradigmas educacionais (PIKART; FONTANIVE, 2005).

Os educadores que atuam nas diferentes áreas de conhecimento no Ensino Fundamental solicitam uma formação específica para poder interagir com demandas sociais e escolares que se relacionam com os pressupostos teóricos e pedagógicos da área de conhecimento de Ensino Religioso (Resolução CNE/CEB 4/2010), desafiados por questões relativas à diversidade cultural religiosa que circulam no cotidiano escolar. Demandam conhecimentos teórico-metodológicos que os subsidiem no desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas, que visem contribuir a eliminação de preconceitos e proselitismos decorrentes de convivências interculturais e inter-religiosas.

A complexa realidade escolar é alavanca de contínua busca do saber para ser mais, fazer e conviver a partir das demandas e questões suscitadas neste contexto. Inscreve-se nesse processo a contribuição efetiva de uma formação continuada específica como uma das muitas possibilidades de adquirir conhecimentos, ressignificar concepções, elaborar e discutir práticas pedagógicas, que objetivem desenvolver exercícios de responsabilidade, respeito, acolhida e alteridade conferindo dignidade a todos os envolvidos.

A formação continuada é, por isso, um processo que busca atender às necessidades teóricas e práticas do educador para construir saberes e atitudes necessárias para o desempenho de suas funções. O conhecimento ao ser construído precisa permanentemente de reflexão crítica, a qual possibilita uma análise da prática pedagógica e proporciona reflexão, pesquisa, re-elaboração e (res)significação para uma efetiva mudança pedagógica. Conforme Ricouer (2003, p. 25), “ao compreender que o conhecimento se constrói nas interações sociais, em situação de diálogo e trocas, é preciso criar espaços para que isto aconteça, possibilitando uma construção compartilhada de conhecimentos”.

Para Luíza Helena da Silva Christov (1998, p. 09), “a educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre”.

A formação continuada se mostra como processo que se prolonga sem interrupção. *Continuum*, é uma palavra de origem latina, que se refere à não existência de interrupções, no tempo. Na leitura de Riggio (2003, p. 112) “a formação continuada, tal como é oferecida aos professores, dista muito de ser “sem interrupção” ela tem

inúmeros hiatos temporais”. O autor fundamenta sua declaração com a noção de tempo ao considerá-lo como uma linha que não permite qualquer descontinuidade.

A formação continuada, com suas interrupções, não respeita o continuum temporal. Mas a formação de um profissional mister é salientá-lo, não pode ter essas descontinuidades [...] Para não confundir a formação oferecida aos professores com a que deveria ser, serão usados os conceitos “formação continuada” e “formação contínua”, respectivamente. É esse âmbito da formação contínua o que mais favorece (talvez, o único que favorece) o desenvolvimento profissional do professor (RIGGIO, 2003, p.112).

Segundo Fusari e Rios (1995, p. 30), no que se refere à formação compreendida como contínua, “a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino”. Esses programas têm se mostrado pouco eficiente para alterar as práticas docentes e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, ao não tomarem a prática docente e pedagógica em seus contextos.

A formação continuada é um processo que se inicia antes da formação pedagógico-didática do professor, tendo continuidade no decorrer de sua vida. Associada à formação pessoal, busca possibilitar a discussão, a partir da sua prática pedagógica, ampliando-a e provocando a reflexão das concepções de ser humano, mundo, educação (SILVA, 2002, P. 26).

É direito e dever do educador buscar a construção de saberes e atitudes necessárias ao desempenho de suas funções, através de exercícios de formação inicial e continuada; é necessidade, desafio e exigência legal à práxis pedagógica.

A partir destas reflexões, reconhecemos ser oportuno desenvolver um curso de formação continuada para educadores do Ensino Fundamental contemplando conhecimentos, orientações e práticas pedagógicas em Ensino Religioso com a finalidade de oportunizar experiências motivadoras e comprometedoras a pressupostos, conteúdos, metodologias e documentos que abarquem a temática da diversidade cultural religiosa.

Neste contexto, o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da FURB, através do GPEAD, em parceria com o corpo docente do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso da FURB e as Gerências de Educação de Santa Catarina, elaboraram e vem desenvolvendo formações continuadas na perspectiva da diversidade cultural religiosa e dos direitos humanos. Essa formação realizou-se em

diversos municípios do Estado, mas registraremos aqui a experiência desenvolvida em Blumenau e Rio do Sul. Essa formação destinou-se aos Professores da Rede Estadual e Municipal da Mesorregião do Vale do Itajaí/SC e estudantes de Instituições de Ensino Superior.

A finalidade da projeto foi desenvolver um processo de formação continuada via estudos, pesquisas, trocas de experiências, construções coletivas de saberes ampliando e inovando as formas de pensar e agir na educação. Para tanto, fez-se necessário de forma mais específica: a) contextualizar e caracterizar a temática dos Direitos Humanos e da diversidade cultural religiosa no cotidiano do Ensino Fundamental; b) investigar e discutir concepções de aprendizagem, ensino e de metodologia e suas implicações em relação as práticas pedagógicas com as temáticas de Direitos humanos e diversidade cultural religiosa no cotidiano do Ensino Fundamental; c) identificar teórico-metodológico a área de conhecimento de Ensino Religioso em relação aos Direitos Humanos e diversidade cultural religiosa no cotidiano do Ensino Fundamental.

Essa formação metodologicamente organizou-se na modalidade presencial e estudos/pesquisas à distância. Perfazendo cinquenta e seis horas presenciais através de quatorze encontros de quatro horas-aula quinzenais e sessenta e quatro horas-aula de estudos e pesquisa a distância , com o uso dos cadernos pedagógicos produzidos pelo FONAPER, ampliados e complementados com as discussões na perspectiva dos Direitos Humanos e diversidade cultural religiosa.

Os encontros presenciais foram coordenados em forma de seminários onde os participantes em grupos, foram incumbidos de articular de forma criativa a discussão de cada tema de estudo/pesquisa, com o auxílio de um orientador/a docente envolvido com a temática.

A carga horária a distância foi avaliada em três momentos: a) leitura e articulação nos trabalhos presenciais (20 horas); elaboração com entrega/discussão de atividades dos Cadernos Pedagógicos do FONAPER (20 horas); c) produção escrita: em Blumenau, de um artigo, e em Rio do Sul, de uma atividade de aprendizagem, de 08 a 12 laudas, com tema em conformidade com os conteúdos e temáticas estudadas (20 horas).

A produção das atividades de aprendizagem pautou-se na teoria educacional ligada à concepção sociointeracionista de aprendizagem, também chamada de sócio-histórica ou histórico-cultural, utilizada como fundamento da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Concepção da qual podem derivar práticas pedagógicas que dão conta de socializar a aprendizagem, isto é, de romper com práticas tradicionais de ensinar bem

a quem aprende facilmente e não ensinar a quem tem alguma dificuldade de aprender (SANTA CATARINA, 2000, p. 13).

A organização das atividades de aprendizagem é apresentada numa sequência, a partir dos seguintes passos: a) tema a ser desenvolvido e ano escolar; b) apresentação dos conceitos essenciais; c) introdução à temática; d) situação problema; e) objetivo geral; f) proposta para atividades de aprendizagem; g) tempos; h) avaliação; i) anexos; e J) referências.

Os conteúdos abordados foram: Direitos humanos e diversidade cultural religiosa: formação básica no currículo escolar do cidadão (Caderno 1); Direitos humanos, culturas e tradições religiosas - diálogos possíveis (Caderno 2); Conhecimento religioso no EF – enfoques epistemológicos (Caderno 3); Fenômenos religiosos - evolução e contemporaneidade (Caderno 4); Direitos humanos e fenômenos religiosos nas tradições religiosas de matriz indígena (Caderno 5); Direitos humanos e fenômenos religiosos - tradições religiosas de matriz ocidental (Caderno 6); Direitos humanos e fenômenos religiosos - tradições religiosas de matriz africana (Caderno 7); Direitos humanos e fenômenos religiosos - tradições religiosas de matriz oriental (Caderno 8); Direitos humanos, ethos e vida cidadã (Caderno 9); Direitos humanos e conhecimento religioso- documentos curriculares nacionais (Caderno 10); Direitos humanos, conhecimento religioso e a proposta pedagógica da escola (Caderno 11); Direitos humanos e conhecimento religioso no cotidiano da sala de aula (Caderno 12).

Na finalização do curso realizou-se um seminário de socialização das atividades de aprendizagem com uma avaliação final da formação continuada, bem como a produção de uma obra com o resultado dos trabalhos desenvolvidos pelos participantes.

4 Considerações Finais

A educação é um processo que pressupõe o desenvolvimento integral do ser humano. Este, inserido em diversos, múltiplos e dinâmicos contextos, os quais condicionam, mas não determinam sua existência, pois sua natureza finita, única, inconclusa e inacabada, por conseguinte, em permanente processo de aprendizagem, busca respostas e elabora construções visando realização e felicidade, movimentando-se ininterruptamente para concretizar seus anseios. Segundo Leonardo Boff (2000, p. 38), o ser humano é um ser criativo, que pensa e cria alternativas. Se, porventura, não consegue pensar, resiste e se rebela, levanta-se e protesta, ocupando terras e fundando uma outra ordem, um outro direito difuso ligado à vida, ligado à liberdade.

Neste contexto, os direitos humanos se inserem como conquistas humanizadoras que, historicamente foram roubadas, exploradas marginalizadas, discriminadas e aniquiladas em diferentes povos, no tempo e no espaço.

O direito à diversidade cultural religiosa integra essas conquistas, garantindo a liberdade de expressar a religiosidade. A conjugação Diversidade Cultural e Direitos Humanos têm interpelado e desafiado instituições, programas e projetos formadores em seus discursos e práticas relacionados a uma educação que *acolha e integre* as diversidades (SACRISTÁN, 1995).

No entanto, só perceber as diferenças não basta, “é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares” (SACRISTÁN, 1995, p. 83). A mentalidade, a estrutura e o currículo carecerem de uma elaboração e desenvolvimento que faça da escola um projeto aberto, um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos.

Logo, à educação confere a tarefa de preparar para o exercício da cidadania, desenvolvendo práticas de diálogo, acolhida, respeito para com os diferentes em suas alteridades. Uma educação que desenvolva a sensibilidade para a admiração, o ouvir, acolher, compreender, aceitar, respeitar, enquanto tessitura humana histórica – patrimônio da humanidade - fonte irrefutável de saberes e conhecimentos para *possibilidades* de continuidade da vida no Planeta em permanentes exercícios de inclusividade *em e para* a alteridade (OLIVEIRA, 2012). Para tanto, aos educadores são exigidas competências capazes de reconhecer e valorar a diversidade cultural religiosa.

Daí a necessidade da formação continuada, desafio instaurado pela natureza do ser educador, que responde cotidianamente às relações que mantêm em seu contexto de trabalho, interagindo às problemáticas e contradições desse âmbito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília/DF, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n° 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes

Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília/DF, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei n. 9.475**. Brasília/DF: 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19475.htm. Acesso em 28 fev. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 28 fev. 2015.

BERNARDES, Márcia Nina. Educação em direitos humanos e consolidação de uma cultura democrática. In: BITTAR, Eduardo, C. B.; TOSI, Giuseppe (orgs.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, 2008, p. 201- 208.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CHRISTOV, L. H. da S. **Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. São Paulo: Loyola, 1998.

FONAPER, Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio**. 2000 (Cadernos Pedagógico).

FONTANIVE, Dolores Henn. **Dignidade e ensino religioso: um olhar a partir da pedagogia da superação**. (Dissertação de Mestrado). Blumenau, SC: FURB, 2009.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azevedo. Formação Continuada dos professores do Ensino. **Cadernos CEDES**, v. 36, 1995.

LEME, Maria Cecília Garcez. Prefácio. In: MÉNDEZ, José Mario Méndez. **Educação intercultural e justiça cultural**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al (orgs). **Educação em direitos humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 103-115.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. Direitos Humanos, cidadania e educação. Uma nova concepção introduzida pela constituição Federal de 1988. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 5, nº. 51, out. 2001. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2074>> Acesso em: 10 fev. 2010.

OLIVEIRA, Lilian B.; CECCHETTI, Elcio. Direitos humanos e diversidade cultural religiosa: desafios e perspectivas para formação docente. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (orgs). **Direitos humanos na educação superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa/PB: Editora Universitária da UFPB, 2010.

PIKART, Annelise; FONTANIVE, Djanna Zita. **A formação de docentes e o ensino religioso na região do Alto Vale do Itajaí**: desafios e perspectivas para uma formação continuada. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso).

RICOUER, Paul (Org). **Outramente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REIS, Raquel Maria Pimentel Oliveira dos. **Descolonizar e desenvolver**: leituras e olhares a partir de uma perspectiva intercultural. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, FURB, Blumenau, 2010.

RIGGIO, Miguel Angel. O professor e os paradigmas: reflexão, pesquisa ou desorientação? In: PEREIRA, Gilson de Oliveira M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de (orgs). **O educador pesquisador e a produção social do conhecimento**. Florianópolis, SC: Insular, 2003.

SACHS, Ignacy. Desenvolvimento numa economia mundial liberalizada e globalizante: um desafio impossível? **Estudos Avançados**, vol. 11, nº. 30, São Paulo, mai./ago. 1997.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina**: implementação do ensino religioso – Ensino Fundamental. Florianópolis: SED, 2001.

_____. Secretaria de Estado da educação e do Desporto. **Tempo de aprender**: subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem nível 3 e para toda a escola. Florianópolis: DIEF, 2000.

SILVA, M. A. de O. **Formação continuada**: um olhar diferenciado. Blumenau, SC: FURB, 2002.