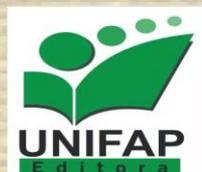


**Marcos Vinicius de Freitas Reis
Antonio Carlos Sardinha
Sérgio Junqueira
(Organizadores)**

Diversidade e o campo da educação - diálogos sobre (in) tolerância religiosa



Marcos Vinicius de Freitas Reis
Antonio Carlos Sardinha
Sérgio Junqueira
(organizadores)

Diversidade e o campo da educação – diálogos sobre (in) tolerância religiosa

Macapá - AP – Outubro de 2017

editora
da UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAPÁ



Copyright © 2017, Autores

Reitora: Prof.ª Dr.ª Eliane Superti
Vice-Reitora: Prof.ª Dr.ª Adelma das Neves Nunes Barros Mendes
Pró-Reitora de Administração: Wilma Gomes Silva Monteiro
Pró-Reitor de Planejamento: Prof. MSc. Allan Jasper Rocha Mendes
Pró-Reitor de Gestão de Pessoas: Emanuelle Silva Barbosa
Pró-Reitora de Ensino de Graduação: Prof.ª Dr.ª Camila Maria Risso Sales
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof.ª Dr.ª Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias: Prof. MSc. Adolfo Francesco de Oliveira Colares
Pró-Reitor de Cooperação e Relações Interinstitucionais: Prof. Dr. Paulo Gustavo Pellegrino Correa

Diretor da Editora da Universidade Federal do Amapá
Tiago Luedy Silva

Editor-Chefe da Editora da Universidade Federal do Amapá
Fernando Castro Amoras

Conselho Editorial

Ana Paula Cinta	Luis Henrique Rambo
Artemis Socorro do N. Rodrigues	Marcus André de Souza Cardoso da Silva
César Augusto Mathias de Alencar	Maria de Fátima Garcia dos Santos
Cláudia Maria do Socorro C. F. Chelala	Patrícia Helena Turola Takamatsu
Daize Fernanda Wagner Silva	Patrícia Rocha Chaves
Elinaldo da Conceição dos Santos	Robson Antonio Tavares Costa
Elizabeth Machado Barbosa	Rosilene de Oliveira Furtado
Elza Caroline Alves Muller	Simone de Almeida Delphim Leal
Jacks de Mello Andrade Junior	Simone Dias Ferreira
José Walter Cárdenas Sotil	Tiago Luedy Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D618d
Diversidade e o campo da educação – diálogos sobre (in)tolerância religiosa / Marcos Vinicius de Freitas Reis, Antonio Carlos Sardnha, Sérgio Junqueira (organizadores) – Macapá : UNIFAP, 2017.
236 p.
ISBN: 978-85-6235998-9
1. Diversidade. 2. Educação. I. Marcos Vinicius de Freitas Reis. II. Antonio Carlos Sardnha. III. Sérgio Junqueira. IV. Universidade Federal do Amapá. V. Título.
CDD: 370

Capa e editoração: Cláudia Maria Arantes de Assis Saar



Editora da Universidade Federal do Amapá
www2.unifap.br/editora | E-mail: editora@unifap.br
Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek, Km 2, s/n, Universidade,
Campus Marco Zero do Equador, Macapá-AP, CEP: 68.903-419



Editora afiliada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem permissão dos autores.
É permitida a reprodução parcial dos textos desta obra desde que seja citada a fonte.
As imagens, ilustrações, opiniões, idéias e textos emitidos nesta obra são de inteira e exclusiva responsabilidade dos respectivos autores.

Sumário

Prefácio.....	7
Apresentação.....	9

1ª . PARTE

Educação para o respeito às diferenças étnico- raciais e religiosas: tensões, avanços e desafios.....	15
<i>Eugénia da Luz Silva Foster e Elivaldo Serrão Custódio</i>	

Educação multicultural e o contexto religioso brasileiro: contribuições das ciências sociais para o debate sobre tolerância e reconhecimento das diferenças.....	39
<i>Fabio Lanza, Luis Gustavo Patrocino e Ana Cláudia R. de Oliveira</i>	

2ª . PARTE

Ensino religioso num país laico: entre a ciência e a fé73

Maria de Lourdes Sanches Vulcão e Kátia de Nazaré Santos Fonsêca

Intolerância, Laicidade e Ensino Religioso.....94

Emerson Sena da Silveira

3ª . PARTE

**Limites e perspectivas do Estado: uma análise do roteiro
de atuação do Ministério Público sobre Laicidade e
Ensino Religioso nas escolas públicas.....139**

Diego Omar da Silveira

O Ministério Público e o impacto da laicidade: uma discussão sobre a cartilha do Ministério Público sobre o Ensino Religioso, de 2016.....	163
<i>Márcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa</i>	

4ª . PARTE

Religião e Política: A Escola Sem Partido e o Ensino Religioso	186
<i>Marcos Vinicius de Freitas Reis , Antonio Carlos Sardinha e Katia Maria Barbosa dos Anjos</i>	
Formar para a diversidade: um paradigma em questão.....	206
<i>Sérgio Rogério Azevedo Junqueira e Edile Maria Fracaro Rodrigues</i>	

PREFÁCIO

Dentre os muitos desafios sociais da nova era está o da superação das mais diversas formas de intolerância. O tema foi posto em debate nas Ciências humanas e Sociais Aplicadas e tem alcançado espaço problematizador na sociedade, quando envolve questões políticas, de gênero, de raça, de orientação sexual e, com reflexos ampliados, na religião.

A humanidade, caracterizada hoje pelo individualismo e perfil homogeneizado, ofende e fragiliza ela própria ao negar a variedade e a complexidade do ser, do sentir, do crer e das inesgotáveis possibilidades de se transformar. Assim, a prática de desrespeito às muitas formas de crença, mina um direito fundamental do ser humano: a liberdade.

Um dos caminhos para garantir o direito à liberdade é o da Educação, por meio da produção do conhecimento, da ciência. É nesse contexto, portanto, que nasce o presente livro “Diversidade e o campo da educação – diálogos sobre (in) tolerância religiosa”, fruto de problematizações levantadas no âmbito do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, ofertada pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, com o apoio do Ministério da Educação.

A obra, que possui a participação de docentes pesquisadores de universidades brasileiras e da Associação de Ensino Religioso do Amapá, apresenta oito artigos distribuídos entre as temáticas do ensino religioso, sob vários olhares.

Os trabalhos que o livro aborda vão desde a relação entre o Estado e a Religião, incluindo o debate sobre a laicidade estatal e a atuação de órgãos como o Ministério Público, até a interferência político/normativa no Ensino Religioso e suas consequências no contexto escolar. Os

artigos destacam ainda o necessário diálogo entre Ensino Religioso e Cultura, especialmente no que se refere à constatação da diferença e a busca do seu reconhecimento e respeito por meio da formação, ou seja, das práticas pedagógicas.

Apresenta-se, por meio desta obra, o mais alto nível de reflexão e debate sobre temas da contemporaneidade que alcançam diversas áreas do conhecimento e diferentes grupos sociais. Para além da discussão acadêmica, os textos interessam profissionais intra e extra escola, pois a intolerância, a religião e o ensino, entrelaçados ou não, fazem parte da multiplicidade dos espaços de qualquer sociedade.

Assim, tem-se hoje na literatura sobre intolerância religiosa o presente livro, terceiro de uma série de publicações realizadas no âmbito da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, que sob uma perspectiva atual e inovadora, une grupos de pesquisadores de diferentes lugares do país e contribui com o debate que afeta cada um, em particular, e a todos nós, coletivamente.

Macapá, abril de 2017

Profa Dra Helena Cristina Simões

Professora Adjunta do Curso de Direito e Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Amapá

DIVERSIDADE E O CAMPO DA EDUCAÇÃO – DIÁLOGOS SOBRE (IN) TOLERÂNCIA RELIGIOSA

Apresentação

A Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) que orienta a educação brasileira menciona por duas vezes o termo TOLERÂNCIA, inicialmente no artigo 3º, quando apresenta os princípios do ensino, em seu inciso quarto, afirmando que o ensino será ministrado com respeito à liberdade e apreço à tolerância (9394/96, art. 03) e no artigo 32, ao afirmar o ensino fundamental que tem como objetivo a formação básica do cidadão mediante entre outros aspectos no inciso quarto o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O termo tolerância segundo os nossos dicionários significa aceitar, suportar com resignação, sem reclamar (...), o que é desejado com relação à diversidade não é um TOLERAR, mas o respeitar, convivência responsável. Com destaque para a proposta que Nelson Mandela propôs “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”.

A partir desta perspectiva que a Coordenação do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal do Amapá organizou a publicação “Diversidade e o campo da educação – diálogos sobre (in) tolerância religiosa ”.

A motivação para elaboração desta eximia obra é a realidade encontrada no Amapá e outras regiões do Brasil. Percebemos que o poder público e os setores da sociedade não dão o devido valor para a formação do professor de Ensino Religioso e os devidos investimentos para o ensino religioso nas escolas públicas e privadas do Brasil. O que percebemos são grupos religiosos utilizando de manobras políticas e seus parlamentares para forçar a adoção de ensino religioso confessional e valorizando as práticas proselitistas, e assim, não valorizando a pluralidade das matrizes religiosas presentes na sociedade brasileira.

Esta obra levanta questões importantes para atual crise política que o Brasil atravessa e que poderá ser usado como subsidio para professores e pesquisadores em suas atividades acadêmicas. Pensar a questão da laicidade, diversidade religiosa, intolerância religiosa, prática docente, formação do aluno e a relação do Estado do Estado com os segmentos religiosos são discussões trazidas pelos autores deste livro.

Para a Universidade Federal do Amapá é significativo este produto acadêmico em função de ser o primeiro livro nascido de discussões feitas no âmbito da especialização em Gênero e D[iv]ersidade na Escola, eventos promovidos pelo Curso de Relações Internacionais e o Grupo de

Pesquisa CEPRES (Centro de Estudos Políticos, Religião e Sociedade) a cerca do fenômeno religioso no Estado do Amapá, e sua relação com outras partes do Brasil. Portanto, pretendemos que os artigos aqui publicados insiram a UNIFAP, e conseqüentemente o Amapá, no circuito nacional no debate em torno do ensino religioso e da problemática do fenômeno religioso no Brasil

A publicação foi dividida em quatro partes. **A primeira parte** reúne reflexões sobre os desafios e cenários da diversidade e ensino religioso no contexto das instituições escolares.

São destaques o artigo **Educação para o respeito às diferenças étnico-raciais e religiosas: tensões, avanços e desafios, de autoria dos pesquisadores Eugênia da Luz Silva Foster e Elivaldo Serrão Custódio**, da Universidade Federal do Amapá (Unifap) e o artigo **A educação multicultural e o contexto religioso brasileiro: contribuições das Ciências Sociais para o debate sobre tolerância e reconhecimento das diferenças, dos pesquisadores Fabio Lanza, Luis Gustavo Patrocino e Ana Cláudia R. de Oliveira**, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A **segunda parte** da obra coletiva reúne debate sobre o ensino religioso no contexto da laicidade e do Estado Democrático.

O artigo **Ensino Religioso num país laico: entre a Ciência e a Fé**, de autoria de Maria de Lourdes Sanches Vulcão, professora da Rede Estadual de Ensino do Amapá, e Kátia de Nazaré Santos Fonsêca, da Universidade Federal do Amapá (Unifap) apresentam uma abordagem conceitual para observar as possibilidades e desafios do ensino religioso nas escolas brasileiras.

O pesquisador da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Emerson Sena da Silveira, discute no artigo **Intolerância, laicidade e Ensino Religioso** a complexa relação para pensar ensino e religião sob a ótica das sociedades laicas, mas também religiosas.

A **terceira parte** do livro concentra abordagens sobre o papel do Ministério Público na implementação do ensino religioso no âmbito da política pública de educação e no contexto da democracia brasileira. Destacamos nessa terceira parte o artigo **Limites e perspectivas do Estado: uma análise do roteiro de atuação do Ministério Público sobre Laicidade e Ensino Religioso nas escolas públicas**, do pesquisador Diego Omar da Silveira, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e **O Ministério Público e o impacto da laicidade: uma discussão sobre a cartilha do Ministério Público sobre o Ensino Religioso, de 2016, de autoria de Márcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa Morais** (Universidade de Itaúna).

Na **quarta e última parte do livro**, o debate é sobre a relação entre diversidade religiosa no contexto da educação pública, a partir da análise de iniciativas legislativas no Congresso Brasileiro para regulação do processo de formação envolvendo a diversidade nas suas mais diversas matrizes. Os pesquisadores Marcos Vinicius de Freitas Reis, Antonio Sardinha e Kátia Maria Barbosa dos Anjos, da Universidade Federal do Amapá (Unifap), apontam no artigo **Religião e Política: A Escola Sem Partido e o Ensino Religioso** os aspectos políticos para pensar as possibilidades de pluralidade no espaço escolar, a partir da relação histórica entre Estado, Política e Religião.

E, por fim, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Edile Maria Fracaro Rodrigues, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), apresentam aspectos conceituais para fundamentar uma perspectiva para a educação para a diversidade no artigo **Formar para a diversidade: uma paradigma em questão**.

A proposta do livro é aproximar pesquisadores preocupados em pensar a educação e a diversidade religiosa, sob a perspectiva dos direitos humanos e da democracia, como componentes para observar a escola como instituição pública, plural e cidadã. Além disso, a iniciativa procura problematizar, a partir do conjunto de reflexões apresentadas, o reconhecimento da educação como espaço de mediação para colaborar na formação da cidadania entre os estudantes, professores e gestores.

Marcos Vinicius de Freitas Reis

Antonio Carlos Sardinha

Sérgio Junqueira

1ª. PARTE

Educação para o respeito às diferenças étnico-raciais e religiosas: tensões, avanços e desafios

Eugénia da Luz Silva Foster¹

Elivaldo Serrão Custódio²

Introdução

Este texto constitui uma reflexão a respeito de um aspecto da problemática racial na escola, iniciada com minha tese de doutorado³ e com a dissertação de mestrado quanto à questão cultural e religiosa já defendida sob minha orientação⁴, e cuja continuidade vimos dando em outros projetos de pesquisa: os movimentos desencadeados dentro da escola, no sentido de promoção de um

¹ Professora Associada III da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá/AP, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Fluminense (UFF) com Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Interculturais, cadastrado no CNPq. E-mail: eugenia.luz@hotmail.com

² Doutorando em Teologia pela Escola Superior de Teologia (Faculdades EST) em São Leopoldo/RS, Brasil. Bolsista da CAPES. Docente da Secretaria de Estado de Educação do Amapá (SEED). E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

³ FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Racismo e Movimentos Instituintes na Escola. Niterói: 2004. 398 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

⁴ CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Políticas públicas e direito ambiental cultural: as religiões de matrizes africanas no currículo escolar no Amapá, 2014, 198f. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014.

currículo antirracista e intercultural, bem como de respeito às diferenças. Tudo isso convergindo para uma discussão mais específica sobre a intolerância religiosa no espaço escolar e processos de inclusão da religiosidade de matriz africana nos currículos.

A pesquisa que desenvolvemos atualmente tem como objetivo analisar as práticas de inclusão das diferenças étnico-raciais na escola, em suas tensões com as práticas racistas que ainda sobrevivem no ambiente escolar, tendo em vista as determinações da Lei nº 10.639/2003⁵. É do nosso conhecimento a existência de projetos escolares (da escola e/ou em execução na/para/com a escola), cujo objetivo é desconstruir a desigualdade racial, através da explicitação das memórias políticas naturalizadas e quase sempre silenciadas no cotidiano escolar, de um lado e, ao mesmo tempo, através do estímulo à positividade do ser negro, bem como dos traços da cultura e religiosidade de matriz africana. Mas como esse trabalho é feito? Quais os avanços, desafios e tensões que os sujeitos que promovem a educação escolar vêm encontrando nessa trajetória?

Ao longo dos anos nossa preocupação principal tem girado em torno da hipótese de que as práticas escolares e as narrativas que ali circulam ajudaram, sim, a disseminar sutilmente uma imagem pejorativa da negritude que não para de se recriar na escola. Porém, não é menos verdade

⁵ A Lei nº 10.639/2003 alterou a LDBEN nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Lembramos que o parágrafo primeiro afirma que: "O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil". Já no segundo parágrafo consta que: "Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras".

supor que há movimentos circulando dentro desse espaço que visam criar condições de, através delas, construir um imaginário positivo sobre os negros, resgatando a memória e a cultura silenciadas.

Em trabalhos anteriores partimos de indícios de que, de um lado, a memória dos (as) professores (as) foi construída em cima de lendas, contos, histórias populares e literárias que, aliadas às experiências acidentais e sutis adquiridas no seu meio familiar, social e escolar ajudaram a modelar seu comportamento de rejeição ao negro. De outro, as próprias *narrativas ficcionais* (populares e literárias) que penetram na escola e usadas como recurso didático pelos professores vão sutilmente realimentando práticas racistas, nem sempre percebidas. Narrativas que, aliadas à História ajudaram a configurar uma memória secular racista e que até hoje se mantém na escola.

Atualmente, quinze anos após a implantação da Lei nº 10.639/2003 como anda essa realidade? Neste texto a intenção é apresentar elementos que nos ajudem a compreender os possíveis avanços e desafios no tratamento dado à temática das relações raciais na escola amapaense. Assim, o caminho escolhido para captar esse processo é o da observação das práticas pedagógicas, análise dos relatos de professores (as), com suas experiências cotidianas, além de pesquisa colaborativa. Houve mudanças significativas nesse processo, nos últimos quatorze anos? O que mudou? Como mudou? Em que perspectivas podemos afirmar que houve avanços no tratamento dado à questão racial na escola?

Como suporte teórico para a análise das tensões entre os movimentos inclusivos das diferenças e outros processos que indiquem a sobrevivência do racismo no espaço escolar, tomamos como apoio os estudos pós-coloniais, bem como aqueles que revelam a tendência atual de crítica à racionalidade dominante na construção do conhecimento e que vêm propondo a sua ampliação.

Dentre eles destacamos a concepção de história e memória de Walter Benjamin (1994) e estudos culturais de Stuart Hall (1997) e Homi Bhabha (1998) que nos mostram o quanto nós todos somos híbridos e sugerem evitarmos os essencialismos, ou seja, chamam atenção para a limitação que envolve a busca de construção de identidades culturais e étnicas a partir somente de uma tradição.

Para Walter Benjamin, Stuart Hall e Homi Bhabha, devemos nos preocupar com as condições de contingencialidade e contraditoriedade que orientam nossas vidas nas sociedades globalizadas e excludentes e que acabam influenciando a construção da identidade. Além desses e de outros, destacamos os estudos de Humberto Maturana (2001) que nos ajuda a entender o fosso existente entre o discurso inclusivo que permeia o currículo escolar na atualidade e as práticas de negação do “outro como legítimo outro” promovidas por esse tipo de racionalidade em questão e que ainda revela-se dominante no campo educacional, embora venha sendo fraturado.

Nesse movimento, buscamos eleger, além da análise das políticas educacionais locais, as experiências escolares com possibilidades instituintes, desenvolvidas pelas/nas escolas, seja por iniciativa da própria instituição, seja com nossa colaboração, como é o caso de algumas dissertações orientadas por nós já citadas e cujas pesquisas seguiram uma perspectiva colaborativa. Em suma, políticas e projetos que objetivam provocar mudanças no cenário educacional, por priorizarem outros saberes, lógicas e formas de organização social para além dos padrões instituídos.

Assim, diante do quadro esboçado por estudos que nos têm mostrado a persistência, no contexto escolar amapaense, de uma memória racista, expressa em situações e práticas discriminatórias contra crianças e jovens negros com sua cultura e religiosidade, mas também de movimentos indicativos em termos de políticas públicas e outros de processos de superação, neste

texto pretendemos empreender uma reflexão sobre a memória que está subjacente às políticas educacionais antirracistas brasileiras e sua configuração no Estado do Amapá. Ao mesmo tempo pretendemos aquilatar os desdobramentos dessa memória coletiva e dessas políticas na constituição das memórias raciais e das práticas pedagógicas dos sujeitos que fazem o processo educativo cotidiano, tendo como referência principal o chão da escola.

Por uma revisão do papel da escola: tensões na construção de novos modos de socialização

Alimentadas por movimentos instituintes⁶, alguns projetos desenvolvidos nas escolas pesquisadas buscam trilhar caminhos diversos na luta pela inclusão da temática das relações étnico-raciais no currículo escolar. É o caso, por exemplo, do projeto pesquisado em sua dissertação de mestrado por Elivaldo Serrão Custódio (2014).

São movimentos que se apresentam e se configuram como práticas e relações pedagógicas que rompem com os padrões de racionalidade e de política hegemônicos, sobre os quais a nossa escola foi fundada, desde a modernidade e, permanentemente refundada ao longo da nossa história. Enfim, são experiências que procuram cavar sulcos na memória que desconsidera outros

⁶ Seguindo na contramão da memória padronizada, linear e opressora que não inclui a pluralidade, são aqueles movimentos que circulam na escola e que buscam trilhar caminhos de solidariedade, de retomada de memórias de lutas do passado que reacendidas em projetos do presente, podem ajudar a projetar outro futuro. Uma memória que se entrelaça com narrações para recriar o conhecimento, ressignificar saberes, vivências, experiências e respeitar diferenças bem como promover a inclusão.

processos históricos e lutas daqueles que foram dados como vencidos pela história dominante e se apresentam como exemplos de alternativas de mudança da escola brasileira e que se pautam num projeto sócio-político diferente.

Percebemos que nestas experiências e ações colaborativas o espaço escolar busca incorporar outras práticas culturais e educativas, pelo resgate dos diferentes tipos de memórias coletivas que nos constituem enquanto coletividade. Nesta direção, é necessário fazê-los reconhecíveis pela comunidade acadêmica e escolar, pois, por sua natureza contestatória e instituinte, conseguem anunciar novas esperanças para a educação escolar. É importante ressaltar que o pouco reconhecimento dos movimentos instituintes prejudica o esforço e o empenho de grupos étnicos em criar condições para que o racismo na escola seja colocado a nu, indagado na sua constituição e complexidade e ultrapassado por práticas mais pluralizadoras.

Neste sentido e pela força que tem demonstrado, é possível e legítimo afirmar que esse “figurino” que conforma nossas memórias afetivas e que perpassa o domínio das narrativas, precisa e vem sendo desmontado. Que é necessário e urgente a abertura de mais espaços para outras memórias e narrações mais libertadoras, no currículo das escolas.

Os projetos instituintes em educação, segundo Linhares (2003), são formas de anunciar reversões na própria racionalidade e política dominante, de forma a preencher lacunas e vazios deixados por uma forma de organização do saber hierarquizado e excludente de outros saberes, de outra corporalidade e de outras memórias.

Do mesmo modo é que nos aventuramos em sugerir que, no contexto de questionamento e crise da razão e política que sustentaram o trabalho educativo, é importante rever o papel dos

professores nessa nova realidade que se desenha que é a de grandes conflitos étnicos, sociais que emergem com força desde o século passado e ganham espaço no contexto mundial.

A escola precisa rever suas formas de ver e trabalhar as diversas culturas que estão manifestas dentro dela. Para isso, ela precisa rever a posição etnocêntrica que sempre predominou em relação ao “outro”, rever a posição xenófoba, racista e buscar construir novos modos de socialização. Enfim, transformar a escola, reinventá-la, rever seus métodos, suas regras, seus objetivos, suas bases epistemológicas é um dos nossos maiores desafios.

Na direção contrária da natureza reprodutora das reformas educacionais, os projetos instituintes são construídos na busca de inventar mais do que reproduzir, *compartilhando dúvidas e enigmas* e diminuindo *certezas e arrogâncias*. Para isso, o cotidiano escolar pauta-se num projeto de sociedade onde os partidos políticos, associações, sindicatos e movimentos sociais buscam instituir uma nova ordem social e escolar.

François Dubet (1998) ao analisar o processo de mudança operada no mundo globalizado e suas contradições, indica um poderoso elemento de desinstitucionalização da escola. Argumenta que a fragmentação da sociedade e a efemeridade que destrói os laços da comunidade de experiência se fazem sentir dentro dos muros escolares, transformando a relação pedagógica.

A escola que defendia e transmitia valores gerais e universais a todos os que a ela tinham acesso, enfrenta hoje uma crise. Com o processo de massificação, ela vê seus antigos objetivos perderem clareza, ao mesmo tempo em que é forçada, pelos diversos movimentos sociais e outros processos oficiais como as reformas, a se avaliar. De um lado, a necessidade de atender à diversidade cultural durante muito tempo ignorada, e em outros casos, de reconstruir a identidade

nacional esfacelada. De outro lado, enfrenta a exigência das reformas no sentido de uma adequação maior ao mercado das profissões, ao desenvolvimento de competências. Dessa maneira o resultado é que alguns alunos se subjetivam na escola e outros se subjetivam contra ela.

A assimilação e a criação de um imaginário de que o diferente para se integrar, precisava perder a sua identidade e assumir uma identidade postiça, deu os resultados que muitos conhecem: sentimentos de menos-valia, subalternidade e processos de resistências, em muitas situações, fortemente sufocados. A assimilação que é uma característica herdada de modelos coloniais e neocoloniais de sociedade está, assim, sendo questionada e enseja outros movimentos de reinvenção da sociedade e da escola.

Nessa lógica assimilacionista, o imigrante, o negro, o diferente e o pobre são aqueles que precisam perder sua identidade, em nome de sua inclusão numa sociedade de valores universais, pois fundada nessas convicções universalistas a escola reforçou - e, em muitos casos ainda reforça - os estigmas que dominam as relações sociais.

Na escola republicana a identificação do indivíduo é realizada primeiro com os outros, os adultos e depois com os valores nos quais os outros acreditam. Nesse processo de interiorização de princípios gerais, a instituição define um conjunto de papéis e de valores “fabricando” indivíduos e personalidades. A relação pedagógica se baseava na aprendizagem de conhecimentos e de métodos e valores gerais, universais. Papéis definidos pela instituição, tanto na transmissão da cultura oficial como a família e a religião.

Na atualidade, a escola vivencia um circuito de crise. Ela perdeu seus objetivos, sua clareza e a sua unidade. Outras exigências surgiram e impõem a ela a necessidade de combinar a procura do

desenvolvimento e da autenticidade com a busca de utilidade do conhecimento – mercado e desejo de integração a uma cultura comum. Tudo isso implica na dificuldade dessa conciliação e conformidade de papéis.

A massificação se, por um lado, permite maior acesso, a seletividade vai se dando no percurso escolar. A escola funciona como um mercado no qual cada um age em função de seus recursos, em uma concorrência surda entre grupos sociais às áreas de estudos. Neste sentido, ela perde o seu caráter de instituição nos moldes tradicionais de busca de uma conformidade de papéis supondo uma “homogeneidade” pela sua própria natureza elitista. Hoje ela se defronta com a diversidade de interesses, culturas e com uma diversidade resultante das enormes tensões presentes na própria sociedade onde ela se insere.

Na verdade, as tensões sempre estiveram presentes, sob uma pretensa busca de uma unidade cultural utópica e ilusória. Aqui entra o caso de imigrantes, dos negros, descendentes de árabes e outros que constituem a maioria da população pobre dos países ricos. Ou seja, a questão da exclusão social, os conflitos étnicos, a xenofobia, o racismo sempre se fez anunciar.

Diante dessa realidade, Dubet propõe algumas mudanças na formação de professores que ele considera importantes e que vejo como essenciais na reinvenção da escola. Em primeiro lugar, esse autor defende o princípio de que na formação profissional dos professores seja encurtada a distância entre a teoria e a prática – entre o que se diz que deve ser a prática dos bons professores e o que eles realmente fazem na sala de aula. Propõe uma progressiva formação prática, pelo desenvolvimento das experiências dos professores no local escola.

Ao mesmo tempo, aponta a dificuldade de conciliar os conhecimentos adquiridos no curso com a realidade, a heterogeneidade do conhecimento e a experiência de seus alunos, bem como a necessidade de os cursos de formação atentarem para aspectos do cotidiano escolar para além dos conhecimentos que formam o professor. Ou seja, sugere privilegiar o encontro com a realidade escolar, a fim de evitar uma formação apenas na teoria e normativa.

Outro aspecto importante que vale considerar nessa discussão sobre processos de reinvenção da escola é a concepção de tolerância tão em voga ultimamente e que domina vários discursos no campo educacional. Compreendemos que esta deve ser vista com muito cuidado porque, justamente pelo seu caráter excludente. Quem tolera está fazendo uma espécie de concessão ao outro, ao “tolerado”, ou seja, aquele que foge da regra, do padrão, tendo em vista que, em nome de um universalismo tem-se segregado os diferentes culturais através do culto a um imaginário que não inclui as diferenças e a diversidade cultural, bem como o respeito à pluralidade de culturas que existe em nossas sociedades.

Não se pode esquecer que os grupos depreciados pelo discurso racista são precisamente aqueles que residem em áreas desfavorecidas; são os primeiros a sofrer as agruras da recessão econômica, o desemprego, a criminalidade e a violência. São eles os racializados, pois a cor aqui implica em perigo, numa “coincidência” entre classe e raça que as próprias políticas públicas acabam por reforçar.

Por trás dessa xenofobia e racismo existe a suspeita em relação aos outros, depois a intolerância face à diferença e por fim o ressentimento com os estrangeiros que faz surgir a necessidade de isolá-los e bani-los. Na França, segundo Bourdieu (1998) a política habitacional é

uma forma de banimento dos imigrantes. Desde a década de 1970 a política habitacional segregou os imigrantes em conjuntos populares. Ao mesmo tempo, verifica-se uma excessiva preocupação com políticas de segurança que impõe à força “a lei e a ordem”, através de atitudes humilhantes ao imigrante e aos negros que, antes mesmo que provem o contrário, são considerados culpados.

Nos Estados Unidos a situação não é muito diferente. A preocupação do Estado em punir criminosos incide, preferencialmente, sobre as minorias definidas de antemão como criminosos. Como consequência das políticas econômicas, a exemplo do Brasil, as políticas educacionais sofrem com a política de restrições de verbas para a educação.

Um aspecto importante dessa discussão diz respeito à ênfase dos preceitos neoliberais na organização do trabalho na escola e a incoerência entre o discurso hegemônico e o discurso da educação para a diversidade. As reformas tomam como base os argumentos da psicopedagogia que aponta as diferenças individuais como algo a ser considerado e até estimulado no processo de ensino-aprendizagem. São as diferenças de conhecimentos com ênfase em aspectos meritocráticos que dão sustentação, justamente, à ideia de que as qualidades são inatas.

Na realidade, o que fazem mesmo, é corroborar, ainda que não explicitamente, as teorias de que os negros não aprendem por serem menos inteligentes ou os pobres não têm sucesso na escola, por carência cultural etc. É esta cegueira que faz surgir como nos diz Benjamin, uma nova barbárie. A privatização que domina o discurso das reformas não é mais do que a instituição dessa nova barbárie de que nos fala Walter Benjamin (1994). Em nome da liberdade de escolha e da neutralidade vão se neutralizando os conflitos, as tensões e as diferenças e vai-se reduzindo cada vez mais o espaço do que é público.

O entrelaçamento da memória e a educação na busca da re-criação da escola não é novidade no meio acadêmico. Trabalhos importantes já publicados como os de Linhares e Nunes (2000) nos convidam a um passeio pela sua trajetória como profissionais da educação numa narrativa envolvente em que as memórias aí revisitadas vão desvelando os contornos da identidade profissional do educador, tão almejada quanto sofrida, se levarmos em conta as vicissitudes da tarefa de educar em um país com tantas desigualdades entranhadas. Outros trabalhos também merecem destaque (LINHARES, 1998; 1999; 2001).

Para essa autora, a memória tem sido para a educação um terreno fértil. Se adentrarmos no terreno da escola e buscarmos recuar no tempo, às suas origens, perceberemos nessa trajetória a prevalência de uma memória escolar que tem sua história pautada em uma racionalidade e política inspirada em concepções iluministas e que pelo seu caráter dualista e hierarquizadora continua até hoje distante da memória dos (as) professores (as) e dos (as) alunos (as).

Walter Benjamin (1994) ao atrelar a memória à significação de experiências nos mostra como num mundo cada vez mais fragmentado a experiência está perdendo o seu lugar de honra na constituição dos modos de viver. As ações da experiência estão em baixa no mundo capitalista, afirma Benjamin e, conseqüentemente, a memória continua atrelada à efemeridade de um presente destituído do passado que o significa e o dá sentido. Procura-se apagar os vestígios, os rastros do passado porque não temos mais experiências narráveis para compartilhar. Dessa forma a humanidade vai ficando mais pobre devido ao culto do atual do desenvolvimento da tecnologia e da disseminação da informação jornalística.

Assim, Benjamin nos incita a realizar um processo de busca do passado, das experiências que dão significado ao nosso presente e que constituem projetos para o futuro. Rememorar é antever o futuro por entre as brechas do presente em seus laços com o passado, no sentido de busca de solução para os problemas que clamam por uma solução. Significa apropriar-se do passado não como ele foi de fato, mas re-fazer esse passado com suas esperanças negadas, com os olhos do presente, buscando construir o futuro.

E para a compreensão e reinvenção da escola é necessário reconstruir essa memória através da valorização dos saberes populares, os saberes daqueles que foram dados como os vencidos da história. Sugere que a transmissão de conhecimentos na escola deva ser feita “escovando a história a contrapelo”, ou seja, tirando do anonimato e do silêncio aqueles processos emudecidos e ignorados. Resgatar a memória que não se encontra nos livros oficiais.

É nesta direção que nos propomos a analisar os projetos que circulam nas escolas-campo de pesquisa dos mestres e mestrandos sob nossa orientação, na luta pela superação do racismo e pela inclusão e valorização da cultura e da religião de matriz africana nos currículos escolares.

Por uma escola inclusiva das diferenças: um exame da memória subjacente às políticas educacionais antirracistas

Afinal, o que envolve o estudo da memória e da memória coletiva, no que diz respeito à temática étnico-racial? De que maneira a memória pode nos ajudar a realizar aproximações com a

questão racial, um dos principais problemas da realidade brasileira que está tão latente na escola e tanto interfere no pensar/ fazer educação?

A memória tem sido para a educação um terreno fértil. Se adentrarmos no terreno da escola e buscarmos recuar no tempo, às suas origens, percebemos nessa trajetória a prevalência de uma memória escolar que tem sua história pautada em uma racionalidade e política inspiradas em concepções iluministas e que pelo seu caráter dualista e hierarquizador continua até hoje distante da memória dos professores e dos alunos.

Essa memória “forjada” ensinaria outra concepção de infância e de conhecimento, bem como definiria um espaço específico institucional para a transmissão de saberes hierarquizados e distanciados da prática social. (LINHARES, 1999, p. 41).

A memória para Walter Benjamin (1994) tem como base a experiência e, nessa perspectiva, constitui a fonte por onde brotam os elementos comuns a uma determinada coletividade. Os chamados pontos de referência da memória comum (lugares de memória) que definem o que é comum e as fronteiras do que não é. Sugere que a transmissão de conhecimentos na escola deva ser feita “escovando a história a contrapelo”, ou seja, tirando do anonimato e do silêncio aqueles processos emudecidos e ignorados.

Algumas situações encontradas no exame de documentos oficiais e no cotidiano escolar são indicativas dessas duas concepções de memória. Se de um lado elas revelam que a memória expressa ou subjacente às políticas educacionais, bem como as do professor, por expressar uma memória coletiva pode ter um sentido opressor, de outro pode potencializar práticas mais inclusivas.

Assim, neste texto, um exame do discurso presente nos documentos oficiais e as narrações das experiências de vida dos sujeitos que fazem a escola, suas dificuldades de compreender e aceitar a diferença, as suas dúvidas quanto ao papel que a história de negações tem na constituição de suas práticas pedagógicas cotidianas, esses professores podem estar defendendo de forma implícita ou não uma ou outra concepção de memória, ou então apontando possibilidades que precisam se vistas com olhos mais sensíveis e com o auxílio de outros sentidos.

As histórias relatadas e as situações observadas são permeadas de contradições, que resvalam, de um lado, para a aceitação da diferença, enquanto que, ao mesmo tempo, estão fortemente ancoradas em discursos de negação. Os próprios professores/as negros/as parecem desconhecer a sua origem racial, ainda que as evidências físicas sejam bem claras e o próprio discurso a deixe entrever.

Ensino religioso e religião de matriz africana no contexto escolar

Sendo a religião uma das expressões da diversidade cultural, a disciplina ensino religioso, ao trabalhar conteúdos consubstanciados sobre as religiões de matrizes africanas, apresenta-se como essencial para a compreensão das várias manifestações de vivências religiosas no contexto escolar, cujo conhecimento deve promover a tolerância e o convívio respeitoso com o diferente e o compromisso político com a equidade social no Brasil.

O ensino religioso trata-se de um campo de saber complexo porque os/as professores/as em sua maioria fazem apologia a suas religiões individuais e os conteúdos que ministram são proselitista e

por isso, marginalizam e demonizam as religiões de matrizes africanas (VIDEIRA, 2009). É fundamental inserir no interior do espaço educacional – nas aulas do ensino religioso - o amplo respeito de que o saber que cada um carrega ao longo da sua vida é de uma riqueza sem tamanho para o processo de formação do estudante. A escola é a instituição especializada da sociedade para oferecer oportunidades educacionais que garantam uma educação no entendimento da diversidade das manifestações do sagrado.

Recentemente, o debate sobre o Ensino Religioso e sua relação com as Religiões de Matrizes Africanas, não tem a visibilidade que esse processo pode gerar na sociedade atual, o grau de importância que o tema possui e a dimensão no campo de atuação que a disciplina pode atingir. O Estado brasileiro não pode desconsiderar o papel histórico e a contribuição que as religiões de matriz africana tiveram na formação da identidade e costumes do povo brasileiro, proporcionados pela chegada de milhares de africanos escravizados trazidos ao país. Essa população que, no confronto com o padrão dominante aqui existente, introduz e reproduz os valores e saberes da visão de mundo africana, reelaborando e sintetizando no Brasil a relação do homem com o sagrado.

A vida do povo brasileiro é permeada das ricas contribuições da cultura africana e já se reconhece que a religiosidade de matriz africana influenciou essas manifestações, seja na música, no vocabulário, nos costumes e em muitas outras áreas.

Para Videira (2009), o ensino religioso e as religiões de matriz africana são um campo de conhecimento extremamente marginalizado, deturpado e demonizado pela sociedade brasileira e reafirmado pela escola, como também pelos seguidores do cristianismo, principalmente os

evangélicos, onde muitos discriminam a Umbanda por ser a religião de matriz africana mais cultuada no Estado do Amapá.

Não cabe mais o preconceito e a discriminação em relação a religiões de matriz africana e a qualquer outra opção religiosa. A Carta Magna é explícita e assegura aos seus cidadãos o direito à livre manifestação religiosa, o que a lei deve garantir rigorosamente.

Em se tratando do racismo no Amapá, Foster (2004) relata que a invisibilidade dos negros no Amapá, não se resume somente aos aspectos físicos. Ela também se manifesta em termos simbólicos. A autora acredita que principalmente, no âmbito educacional, essa invisibilidade ganha corpo e forma nas ausências e critérios do negro nos currículos escolares, nos discursos distantes da prática que, via de regra, deixam entrever posições dúbias e até contraditórias, nas atitudes sutis de discriminação racial, ainda que se deva reconhecer os esforços que pretendem dar mais visibilidade aos negros, ainda que essas iniciativas estejam restritas aos aspectos mais específicos das manifestações culturais.

Foster (2004) ressalta ainda que o governo de Janary Nunes no Amapá, contribuiu de forma significativa para o enfraquecimento da cultura negra no Estado. Percebe que houve um grande movimento repressivo das manifestações culturais africanas a partir da chegada dos padres italianos do Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras (PIME), onde esses religiosos por razões preconceituosas, encaravam o Marabaixoo macumba, folclore, ocasião para bebidas, orgias e outras manifestações da influência do diabo, jamais como legítima manifestação religiosa da alma popular.

As Religiões de Matrizes Africanas sempre foram vistas como cercadas de mistérios, seus ritos não são conhecidos pela grande maioria da população, o que por certo contribui para o processo

de intolerância religiosa, uma vez que seus mitos são preservados e retransmitidos de geração em geração. Partindo do pressuposto de que a intolerância.

[...] é a falta de respeito diante das práticas e crenças alheias. Manifesta-se quando alguém se recusa a deixar ou expressar opiniões diversas. A intolerância pode traduzir-se pela rejeição ou exclusão de pessoas por causa de sua crença religiosa, opção sexual ou mesmo por seu tipo de vestimenta ou corte de cabelo. (BORGES, 2002, p. 50).

Nessa perspectiva, intolerância religiosa significa a não aceitação, o desrespeito e a exclusão daqueles que têm religiões diferentes da nossa. A intolerância pode expressar-se pelo simples ato de afirmar que nossa religião seja a única verdadeira ou superior, desprezando todas as demais religiões. Sabe-se que são variadas as razões que se explicam a intolerância às religiões de matriz africanas, cuja principal é religiosa. Ou seja, tem a ver com a forma como as religiões ditas “dominantes” – elencadas principalmente pelas judaico-cristãs –, que há séculos vêm, através de seus discursos imperativos, perseguindo as religiões de matriz africana.

Verifica-se que a diversidade cultural religiosa prevista no Ensino Religioso, como Política Pública de Estado e de Governo, em que se insere o texto disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especialmente, em relação ao ensino da Cultura e História da África e dos Afro-brasileiros, previstos no artigo 26-A é de caráter obrigatório e permanente, além da necessidade de manifestação dos diversos segmentos religiosos brasileiros.

Nesse contexto sociocultural, a escola por está inserida no sistema de transmissão cultural no processo de aprendizagem, historicamente, “cumprir a função de ensinar e educar”, em que a

igualdade e diferença face à diversidade e singularidades da sala de aula, por ser o modelo de “transmissão de conhecimentos verdadeiros”, mais do que pela discussão e reflexão dos seus conteúdos, dos textos no processo de aprendizagem, a importância da participação das Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso fomenta a liberdade de religião e o combate ao racismo, portanto, não há como ficar ausente no processo de construção da disciplina (GONZÁLEZ, 2006, p. 31).

O debate sobre o currículo escolar é uma necessidade permanente, principalmente na atualidade devido os grandes problemas que a sociedade vem enfrentando com relação à discriminação e intolerância religiosa no espaço escolar. Embora o currículo seja um elemento de suma importância dentro da teoria da educação, verifica-se que o mesmo vem sendo encarado como um elemento de pouca relevância quando se trata, por exemplo, da implementação de ações afirmativas de inclusão das matrizes africanas no currículo do ensino religioso escolar. Neste sentido, é relevante observar que o currículo escolar reflete experiências em termos de conhecimentos serão válidas ao discente não somente no ensino em questão, mas, sobretudo, em todo o processo de formação como cidadão.

Para o VI Congresso Nacional de Ensino Religioso - CONERE (2011) o estudo do fenômeno religioso em um estado laico, a partir de pressupostos científicos:

[...] visa à formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos, que perpassam a vida em âmbito pessoal, local e mundial. Enquanto componente curricular, o Ensino Religioso deve atender à função social da escola pública, em consonância com a legislação do Estado Republicano

Brasileiro, respeitando, acolhendo e valorizando as diferentes manifestações do fenômeno religioso no contexto escolar, a partir de uma abordagem pedagógica que estuda, pesquisa e reflete a diversidade cultural-religiosa brasileira.

Em relação ao projeto político pedagógico da escola, não se pode pensar o ensino religioso de forma isolada e separada das demais áreas do conhecimento. É necessário observar então seu conjunto enquanto escola, família e sociedade em geral.

À guisa de conclusão

As questões da diversidade, diferença e da identidade, no mundo contemporâneo, ganham novo vigor, principalmente, com os processos de resistência dos grupos étnicos contra a homogeneização histórica, contra o silenciamento e a marginalização, as disputas constantes de memória entre os grupos dos de “baixo” e uma memória oficial, o recrudescimento do racismo, paralelamente às lutas pela afirmação da identidade étnico-racial e outros processos de discriminação, no bojo do processo de globalização da economia.

Estas são questões que invariavelmente deságuam no terreno da educação e nos impelem a buscar compreender os processos sociais, de forma a tornar a educação mais realista aos interesses daqueles que sempre foram considerados os vencidos da história. Dessa maneira, torna-se imperativo que iniciemos esse processo pela revisão das bases sobre as quais se assenta a organização do trabalho educativo entre elas uma certa visão de conhecimento pautada numa certa racionalidade que a tem dominado através da história.

Na busca da compreensão dos desencontros entre os discursos e as práticas ditas inclusivas das diferenças, tentamos neste texto mostrar que a escola, no seu currículo “oficial”, apesar do discurso racional de igualdade, de liberdade, de respeito à diferença, de educação democrática crítica e participativa que o caracteriza, vem mantendo mecanismos sutis de discriminação racial e preconceito, exclusão e marginalização, que contrariam esse discurso. A experiência vivenciada pelos sujeitos que dela participam ainda não confirma o discurso proclamado, muitas vezes até opera na sua contramão, apesar das resistências.

No entanto, importa assinalar que simultaneamente a essa crise desencadeia-se o ressurgimento de movimentos sociais que, embora anunciadores do novo, são contrários à concepção de “novo” própria de uma sociedade consumista que oferece soluções ingênuas e miraculosas para os problemas geralmente em forma de ‘receituário’. São movimentos que se contrapõem a essa cultura de guerra que rejeita o Outro, o diferente, tão própria das contradições de nosso tempo, mas que vêm anunciando rupturas com este modelo de sociedade, exigindo uma ampliação dessa racionalidade e lutando para a valorização da vida.

De um modo em geral, o que entendemos com toda essa problematização é que o Brasil precisa avançar em muito na discussão sobre a inclusão das diferenças em geral, bem como sobre a liberdade religiosa e o tratamento igualitário entre todas as matrizes religiosas existentes no Brasil em especial. E neste cenário, a intolerância religiosa é considerada, atualmente, umas das questões mais difíceis de serem enfrentadas pelos educadores, pelas escolas e inclusive pelo espaço universitário, cuja ausência de tolerância viola a dignidade da pessoa humana, resguardada pela declaração dos Direitos humanos.

O Estado brasileiro e principalmente o Amapá, não pode desconsiderar o papel histórico e a contribuição que as religiões de matriz africana tiveram na formação da identidade e costumes do povo brasileiro. A vida do povo brasileiro é permeada das ricas contribuições da cultura africana e já se reconhece que a religiosidade de matriz africana influenciou essas manifestações, seja na música, no vocabulário, nos costumes e em muitas outras áreas.

Discursos de pluralidade religiosa, que não reconheçam a religiosidade afro-brasileira, a nosso ver, não se justificam, eis que a cultura afro-brasileira faz parte do patrimônio nacional cultural, sua defesa e participação é fato que deve estar presente nas Políticas Públicas Educacionais, devendo o Estado fazer cumpri-la de forma inequívoca. Dentro dessa concepção de Política Pública de Estado e de Governo, é necessário que se faça uma releitura das políticas educacionais excludentes das Religiões de Matrizes Africanas no processo de construção da disciplina e na formação de docentes capacitados(as) para reconhecer as identidades dentro das diferenças culturais.

Sendo a religião uma das expressões da diversidade cultural, a disciplina ensino religioso, ao trabalhar conteúdos consubstanciados sobre as religiões de matrizes africanas, apresenta-se como essencial para a compreensão das várias manifestações de vivências religiosas no contexto escolar, cujo conhecimento deve promover a tolerância e o convívio respeitoso com o diferente e o compromisso político com a equidade social no Brasil.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORGES, Edson (Org.). **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1998.

BHABHA, Homi. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. **Lei nº 9.475/1997**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.edutec.net/Leis/Educacionais/edi9475.htm>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao Silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Políticas públicas e direito ambiental cultural: as religiões de matrizes africanas no currículo escolar no Amapá, 2014, 198f**. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014.

DUBET, François. A Formação dos Indivíduos: A Desinstitucionalização. In: **Contemporaneidade e Educação**. Ano III, mar/1998, p.27-33.

Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). **VI Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE)** realizado nas dependências do Centro Universitário La Salle (UNILASSALE) em Canoas/RS, nos dias 06 a 08 de outubro de 2011. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/noticia.php?id=1180>>. Acesso em 15 maio 2012.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Racismo e Movimentos Instituintes na Escola**. Niterói: 2004. 398 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

GONZÁLEZ, Fernando Luis Rey. O sujeito que aprende: Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmem (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: alínea, 2006.

GOMES, Nilma. Educação Cidadã, Etnia e Raça. In: Azevedo, José Clovis et al (orgs). **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

_____. **A Mulher Negra que Vi de Perto**. O Processo de Construção da Identidade Racial de Professoras Negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A ED., 1997.

LINHARES, Célia & LEAL, Maria Cristina. (orgs). **Formação de Professores: Uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

LINHARES, Célia. Projeto de Pesquisa: **Experiências Instituintes em Escolas Públicas: Memórias e Projetos para Formação de Professores I**, 2000.

_____. Projeto de Pesquisa: **Experiências Instituintes em Escolas Públicas: Memórias e Projetos para Formação de Professores II**, 2000.

_____. (org). **Políticas do Conhecimento: Velhos Contos, Novas Contas**. Niterói: Intertexto, 1999.

_____. (org.). **Os Professores e a Reinvenção da Escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

VIDEIRA, Piedade Lino. Marabaixo e Batuque: práticas pedagógicas com saberes quilombolas no cotidiano escolar em Macapá. In: AGUIAR, Marcia Angela da S. (org.) [et al]. **Educação e diversidade: estudos e pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.

Educação multicultural e o contexto religioso brasileiro: contribuições das ciências sociais para o debate sobre tolerância e reconhecimento das diferenças

Fabio Lanza⁷

Luis Gustavo Patrocino⁸

Ana Cláudia R. de Oliveira⁹

Introdução

O desrespeito às diferenças culturais e os atos de intolerância religiosa, tanto na sociedade contemporânea quanto na Rede Básica de Ensino, figuram entre as demandas de maior centralidade para o estudo da realidade brasileira e do papel social da educação.

As reflexões contidas neste trabalho resultam de estudos realizados sobre a temática da diversidade cultural e religiosa em diferentes perspectivas das Ciências Sociais, da investigação de

⁷ Universidade Estadual de Londrina UEL – PR. Email: lanza1975@gmail.com

⁸ Universidade Estadual de Londrina UEL – PR Email: patrocino1g@gmail.com

⁹ Universidade Estadual de Londrina UEL – PR Email: anaoliveira.uel@gmail.com

campo em escolas públicas da cidade de Londrina (Paraná) e das pesquisas eletrônica e documental.

Diante das frequentes manifestações de intolerância, violência, negação e depreciação da cultura do “outro” - que se fazem histórica e socialmente persistentes no país - a demanda educacional pela inclusão dos temas da diversidade cultural e pluralidade se faz cada vez mais reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC). A questão é presente na legislação educacional e nas novas iniciativas propostas para o Ensino Médio.

A incorporação desta temática nos cadernos do *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*¹⁰ - curso de formação continuada para os professores do Ensino Médio, iniciado em 2014 e em vigor em alguns estados no ano de 2015 - é um exemplo de tais iniciativas. Dentre seus objetivos está a implantação de políticas de caráter inclusivo atuando no sentido de elevar a qualidade do ensino e redesenhar os currículos.

Em âmbito regional, também foi possível identificar a partir da pesquisa documental o material intitulado “Desafios Socioeducacionais”¹¹ encaminhado às escolas por meio da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) para o ano letivo de 2015, que incorporou o reconhecimento e respeito às diversidades. Outra importante informação é a de que dentro da

¹⁰ Para outras informações acesse: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>

¹¹ A orientação encaminhada às escolas para o desenvolvimento de práticas escolares que contemplem os desafios socioeducacionais apontou quatro eixos temáticos: educação ambiental (Lei nº 17.505/2013); educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura indígena (Lei nº 11.645/2008); educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (Lei nº 10.639/2003); e educação para o envelhecimento digno e saudável (Lei nº 10.741/2003 - Estatuto do Idoso)

estrutura da SEED-PR existe o Departamento de Educação, Diversidade e Direitos Humanos, que é composto pelos seguintes núcleos: Gênero e Diversidade Sexual, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Relações Étnico-raciais e Afrodescendência.

Levando em consideração os aspectos anteriormente apontados e a proposição de apresentar dados de pesquisa empírica a partir da realidade escolar que colaborassem para um maior entendimento das relações estabelecidas enquanto formas de tolerância ou respeito às diferentes identidades e adesões religiosas, coube-nos indagar especificamente sobre: o papel da Escola em tais processos e reformulações; perceber as possíveis relações entre o Ensino Médio e a construção de políticas de reconhecimento das pluralidades identitárias, sejam elas de raça, gênero, etnia, religião, classe, orientação sexual ou outras.

Antes de nos inclinarmos sob as questões referentes à problematização central deste estudo, foi necessário analisar brevemente os elementos da perspectiva da educação multicultural presentes em leis educacionais e documentos oficiais de vários níveis da Educação tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e suas alterações, Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), entre outros. Além disso, foram utilizadas algumas leituras e estudos sobre o a educação multicultural, teorias políticas do multiculturalismo e da política de reconhecimento.

Apontamentos sobre a perspectiva da educação multicultural em documentos da legislação educacional

Para dar conta das primeiras indagações deste trabalho foram analisados alguns dos documentos oficiais da educação, já mencionados anteriormente, com a intenção de identificar orientações compatíveis com perspectiva do multiculturalismo. Apesar de não ser a intenção apresentar aqui os embates travados entre concepções liberais e comunitaristas e respectivas críticas dos teóricos do movimento do Multiculturalismo, convêm pontuar o sentido no qual o termo é empregado nesta pesquisa.

O conceito de multiculturalismo é aqui apresentado como instrumental teórico para fomento do combate às práticas discriminatórias, manifestações de intolerância concretizadas nos vários tipos de violência (física, verbal, simbólica etc.), ao racismo e preconceitos diante das diversidades. Este modo de compreensão do multiculturalismo, enquanto prática social e política oposta às várias formas de recusa de indivíduos ou grupos culturalmente diversos, fundamenta-se na concepção de *Multiculturalismo Crítico* desenvolvida por Peter McLaren (2000). A respeito deste uso, Canen e Oliveira (2006) afirmam que:

[...] trata-se de ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” no seio de sociedades desiguais e excludentes (CANEN E OLIVEIRA, 2006, p.61).

Numa perspectiva similar Silva e Brandim (2008) descrevem o multiculturalismo como “movimento teórico” e “prática social” que

[...] contesta preconceitos e discriminações a indivíduos e grupos culturais historicamente submetidos a processos de rejeição ou silenciamento por sua condição de pertencimento identitário distinto dos padrões definidos como válidos e aceitáveis (SILVA e BRANDIM, 2008, p.51).

Temos assim um entendimento ampliado que abarca as disputas e relações de poder entre grupos culturais distintos:

O multiculturalismo é uma estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural, não podendo ser concebido dissociado dos contextos das lutas dos grupos culturalmente oprimidos. (SILVA e BRANDIM, 2008, p.60).

Podemos dizer que o significado adotado nestas abordagens, quando pensado no âmbito da educação, implica numa concepção de educação multicultural que passa obrigatoriamente pela ampliação da noção de participação dos sujeitos que compõem o diversificado espaço escolar e pela composição dos currículos. Isso significa que os processos de ensino-aprendizagem inclusivos, voltados para a perspectiva de uma educação multicultural crítica, ultrapassam a ideia de apenas viabilizar a coexistência de grupos culturais distintos dentro do espaço escolar.

A educação pensada sob esses moldes destina-se ao projeto mais amplo de impactar a prática social e política cotidiana através da prática escolar inclusiva. O reconhecimento do “outro”, a valorização das diferentes identidades e a pluralidade são pressupostos centrais do

multiculturalismo e possuem íntima relação com as finalidades centrais atribuídas à Educação. Ao longo da pesquisa documental e eletrônica selecionamos alguns fragmentos dos documentos oficiais da Educação em que podemos perceber como ocorre essa relação, atentando especialmente para a questão da diversidade cultural e para as alterações recentes em relação ao tema.

Os cadernos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do MEC se organizam em 10 diferentes volumes. Elencamos intencionalmente dois destes cadernos por se relacionarem com o recorte de nossa reflexão: são eles os volumes 1 e 10. O primeiro (volume 1) trata-se do caderno introdutório dos PCNs e apresentação de seus principais objetivos, já o segundo (volume 10) aborda especificamente a questão da pluralidade cultural e orientação sexual.

No volume 1 - *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* encontramos logo nas “Considerações Preliminares” o esclarecimento de que as proposições do documento possuem a finalidade de garantir que sejam “[...] respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa [...]” (BRASIL, 1997, p.13).

A subseção intitulada *Escola e Constituição da Cidadania*¹², destaca também a importância da prática educacional inclusiva e do reconhecimento das diversidades para a construção de identidades individuais e coletivas (BRASIL, 1997, p. 33-35).

¹² Subseção do capítulo “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais”, do caderno *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (volume 1 dos PCNs).

Há ainda neste caderno a subseção *Diversidade*¹³ expõe a necessidade de que haja adaptação dos currículos, de modo que, os conteúdos, objetivos e até critérios de avaliação adequem-se às diversidades presentes no espaço da sala de aula. O único parágrafo da seção no qual o fator cultural é mencionado afirma que “[...] a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno [...]” (BRASIL, 1997, p.63).

Com base na análise do caderno e dos recortes relacionados à nossa temática, verificou-se que a perspectiva multiculturalista de educação é ligeiramente apresentada em seu conteúdo. Mas foi possível verificar preocupações com práticas de discriminação social dentre os objetivos gerais dos parâmetros em determinados fragmentos:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p.7)

Entretanto, dentre os mesmos objetivos gerais nos quais se encontra o fragmento anterior há de se destacar ainda o seguinte trecho:

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país (BRASIL, 1997, p.7)

¹³ Subseção localizada no capítulo “Orientações Didáticas” do caderno Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (volume 1 dos PCNs).

Se por um lado o documento orienta em favor da pluralidade, por outro fica inferida a inclinação à construção de uma espécie de cultura comum, uma base identitária nacionalista. Trata-se de uma tendência comum nos documentos da época e de uma contradição que reforça o fato de que é a partir da década de 1990 que os estudos do multiculturalismo se tornaram mais frequentes, desencadeando as primeiras tentativas de incluir o tema da diversidade cultural nos currículos, como ressalta Valente (2003).

Assim, o texto dos PCNs sobre a pluralidade cultural representa um avanço considerável rumo ao tratamento eficaz da questão. Retoma a ideia, por mim partilhada, de que uma das grandes questões de nossa época diz respeito ao reconhecimento da diversidade das culturas existentes como o caminho necessário para a superação das tensões e conflitos, ancorados na percepção das diferenças étnicas, raciais, de gênero, nacionais, etc., rumo à construção e consolidação de uma sociedade democrática (VALENTE, 2003, p. 9).

Já o segundo caderno temático escolhido para a análise que foi intitulado *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual* (volume 10 dos PCNs de 1997) explicita a importância do reconhecimento das diversidades no ambiente escolar, seus problemas de manifestações discriminatórias e suas principais demandas.

A investigação permite-nos destacar duas seções deste caderno interessantes ao debate sobre o fomento do processo de reconhecimento das diferenças culturais e religiosas: *Conhecimentos Sociológicos* e *Conhecimentos Antropológicos* (BRASIL, 1997, p.121-124). Em relação às pautas que são colocadas às Ciências Sociais no Brasil, observamos a ênfase dada às suas

possíveis colaborações para a superação dos preconceitos e discriminação que sustentam as injustiças sociais:

A desatenção à questão da diferença cultural tem sido instrumento que reforça e mantém a desigualdade social, levando a escola a atuar, frequentemente, como mera transmissora de ideologias. Por outro lado, a injustiça socioeconômica se apoia em preconceitos e discriminações de caráter etnocultural de tal forma que, muitas vezes, não é possível saber se a discriminação vem pelo fato étnico, pelo socioeconômico, ou por ambos. A discussão sociológica colabora para a escola e o professor enfrentarem o desafio que lhes está colocado [...] (BRASIL, 1997, p.33)

Em *Conhecimentos Antropológicos* destaca-se a importância da área de conhecimento para o estudo das alteridades e valorização de culturas diversas. A Antropologia é tida como fundamental ao reconhecimento da diversidade e sua dinâmica:

É também nos conhecimentos antropológicos que se encontram subsídios para entender algumas das questões mais difíceis de nosso tempo, que vai ao encontro do terceiro milênio. Em particular, a temática étnica, cada vez mais presente em um mundo que se complexifica de maneira crescente, sob aparência de homogeneização, assim como o estudo das mutações culturais, que se apresentam com ritmos distintos, em diferentes grupos (BRASIL, 1997, p.33).

Com base nos apontamentos feitos sobre os conteúdos dos Cadernos dos PCNs, podemos afirmar que, apesar das limitações temporais destes documentos, as demandas educacionais pela incorporação de perspectivas inclusivas e pluriculturais são acompanhadas do pressuposto de que

as contribuições das Ciências Sociais possuem um lugar que lhe é próprio na construção do reconhecimento das diversidades no ambiente escolar da Educação Básica.

Partindo para a análise da LDB nº 9.394/96, percebe-se uma presença tímida do tema da diversidade cultural, sendo ele inserido pelas alterações mais recentes da lei. No Título II - *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, artigo nº3, é apontada a necessidade de se levar em conta a diversidade étnico-racial, mas de forma atrelada ao objetivo de preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho.

Na seção III – *Do Ensino Fundamental*, o artigo nº33 (alteração de 1997) menciona o Ensino Religioso¹⁴ como instrumento para assegurar o respeito às diversidades religiosas inferindo, no entanto, o caráter facultativo desta disciplina. Já no artigo nº 78 aparecem as temáticas indígena, afro-brasileira e africana inseridas por alterações ocorridas nos anos de 2003 e 2011.

Para Valente (2013) a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - oculta as relações de força e dominação existentes na sociedade em sua abordagem sobre o tema da diversidade, pois ao empregar o termo “educação intercultural” despolitiza o próprio conceito utilizado.

No entanto, no sentido de valorizar as Ciências Sociais e as suas demandas contemporâneas no Brasil (a partir da instalação da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, em 2009), este trabalho buscou apontar as contribuições metodológicas das Ciências Sociais que incorporadas ao currículo

¹⁴ Para maior aprofundamento sobre o Ensino Religioso ver a dissertação de Luis Gustavo Patrocínio, disponível em: < <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/socreligioses/pages/producoes-e-publicacoes.php>.> Acesso em: 15/12/2015.

da disciplina constituem partes fundamentais deste processo. Como vimos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam a vinculação dos conhecimentos da Sociologia e da Antropologia para um currículo pautado na pluralidade de culturas.

A Sociologia contribui para a análise de fatores sociais culturais e políticos que possam implicar nas discussões sobre a pluralidade e proporciona o entendimento dos problemas estruturais, econômicos, as relações de poder e de dominação. Além disso, fornece instrumentos para se pensar o papel desenvolvido pela escola nesse processo de consolidação do reconhecimento, suas relações com a democratização política e social e formação para o exercício da cidadania.

A Antropologia, por sua vez, fornece instrumentos indispensáveis, como o conceito de Relativismo Cultural, que se opõe ao comportamento etnocêntrico e práticas discriminatórias. A relação entre cultura e a postura etnocêntrica é descrita por Laraia (1995) da seguinte forma:

O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada de etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais (LARAIA, 1995, p.75).

Trata-se do cerne das manifestações de intolerância, preconceito e atos discriminatórios presentes na realidade social brasileira e no espaço escolar, tais como a negação do “outro” e depreciação da diversidade cultural, resultantes do olhar condicionado pela própria formação cultural daquele que adota a postura etnocêntrica.

Outro documento relevante na área da Educação e que envolve esse debate são as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCN, publicadas em 2006, e propõe que a desnaturalização da realidade social é necessária, portanto, para o alcance da postura relativista capaz de legitimar as práticas culturais que se diferenciam das suas próprias, reconhecendo outros indivíduos ou grupos sociais. Moraes e Guimarães (2010) apontam as noções de estranhamento e desnaturalização como princípios epistemológicos fundamentais da Sociologia ao reanalisarem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM de Sociologia:

Estranhar situações conhecidas, inclusive aquelas que fazem parte da experiência de vida do observador, é uma condição necessária às Ciências Sociais para ultrapassar – ir além – interpretações marcadas pelo senso comum, e cumprir os objetivos de análise sistemática da realidade (MORAES e GUIMARÃES, 2010, p. 46)

Sobre o exercício da desnaturalização e a potencialidade da disciplina de Sociologia em proporcioná-lo os autores indicam que:

[...] um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente de se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizadores. (MORAES e GUIMARÃES, 2010, p.47)

Também é através das contribuições da Antropologia que podemos conceber a cultura como um conjunto de códigos e de símbolos que estão em constante transformação. Neste sentido

Laraia (1995) destaca a importância de se pensar não só nas diferenças culturais entre os grupos, mas também na dinâmica e diferenciação interna de cada sistema cultural. A consciência do dinamismo dos sistemas culturais nos previne de um dos maiores riscos de equívoco no trato das diferenças: o da construção de estereótipos culturais que anulam o pluralismo entre e nos grupos.

Cabe aqui uma aproximação com a ideia de estigma e de deterioração da identidade social e cultural que aparece na obra de Goffman (1988). O autor analisa a imposição de estereótipos ao indivíduo e seus possíveis efeitos, dentre eles a depreciação, o reducionismo e a imposição de uma identidade social fictícia:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real (GOFFMAN, 1988, p.6).

Além dos instrumentos fornecidos pela Antropologia temos na própria composição curricular da disciplina temas com grande abertura para a incorporação de abordagens multiculturalistas. Os temas presentes nos conteúdos Estruturados e Estruturantes permitem constantemente o questionamento crítico e a desnaturalização daquilo que é construção social.

Deste modo temos um movimento duplo: de um lado os profissionais responsáveis pelo ensino de Sociologia podem provocar o estranhamento e a experiência da alteridade diante de culturas distintas das conhecidas pelos educandos. Por outro é possível questionar padrões culturais hegemônicos e relações de dominação do âmbito cultural entre grupos identitários e segmentos sociais distintos.

A partir da pesquisa documental e eletrônica, destacamos outros documentos que foram analisados em relação a uma perspectiva multiculturalista são os mais recentes, como a Lei da Diversidade Étnico-Racial nº10.639 de 2003 e a nº 12.288 de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial), que sugerem a necessidade de incluir nos currículos escolares a História e a cultura afro-brasileira em todos os níveis de ensino.

As duas leis sancionaram a obrigatoriedade da inclusão do tema “história e cultura afro-brasileira e africana” nos currículos escolares - numa perspectiva de evidenciar sua importância para a construção histórica e social do país e, fomentar a defesa dos direitos étnicos individuais e coletivos - no sentido de combater a intolerância e as práticas de discriminação e segregação.

A lei nº 10.639/03 foi alterada pela lei nº 11.645 em 2008, para a inclusão curricular obrigatória do tema “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no Ensino Fundamental e Médio dos setores público e privado. A redação da lei não sofreu grandes alterações, tendo apenas a complementação e ampliação temática que passou a abranger a história, cultura e luta dos povos indígenas.

Nossa análise identificou a lei 12.288/2010 do Estatuto da Igualdade Racial como mais compatível com a perspectiva da construção do reconhecimento das diversidades e com maior

aproximação ao conceito de Multiculturalismo. Nela é apontada a responsabilidade do Estado em promover políticas públicas e ações afirmativas em prol do reconhecimento e legitimação da diversidade étnica e racial na finalidade maior de correção de injustiças, desigualdades históricas e combate às formas de racismo.

Além dos documentos já analisados temos também as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da SEED/PR (2010), que prescrevem discussões sobre a diversidade gênero e orientações sexuais, numa abordagem historicizada e culturalmente relativista que se posiciona contrariamente às manifestações de racismo, homofobia e lesbofobia. Este documento é composto por um glossário da diversidade sexual e uma coletânea de textos de autoria de vários educadores relacionando a temática ao contexto escolar.

Os aspectos abordados acima a partir de uma seleção intencional evidenciam a importância do tema da diversidade cultural para o âmbito educacional e os constantes esforços e iniciativas no sentido da incorporação e institucionalização da perspectiva em questão.

Diante das várias formas de intolerância, discriminação, depreciação, preconceitos e tensões sociais entre os distintos grupos que compõem a sociedade contemporânea brasileira e das demandas pelo reconhecimento das diferenças, respeito mútuo, valorização da pluralidade, das identidades e diversidade cultural, faz-se necessário um conjunto de práticas a serem incorporadas no ambiente escolar. Neste sentido é indispensável a reflexão que abarca as contribuições das Ciências Sociais enquanto estratégia com relevância política, social e cultural.

Discorreremos sobre a palavra intolerância como adequada para designar práticas de violência, exclusão e injustiças contra as diversidades sociais, culturais e religiosas, pois há consonância com a contundência os crimes de ódio.

Apesar disso, pensar a relação entre a Educação e o fomento de uma sociedade multicultural crítica implica ultrapassar a noção moderna de tolerância – uma vez que o termo pode ser entendido como suportar características causadoras de incômodo, ou que permanecem sendo negadas.

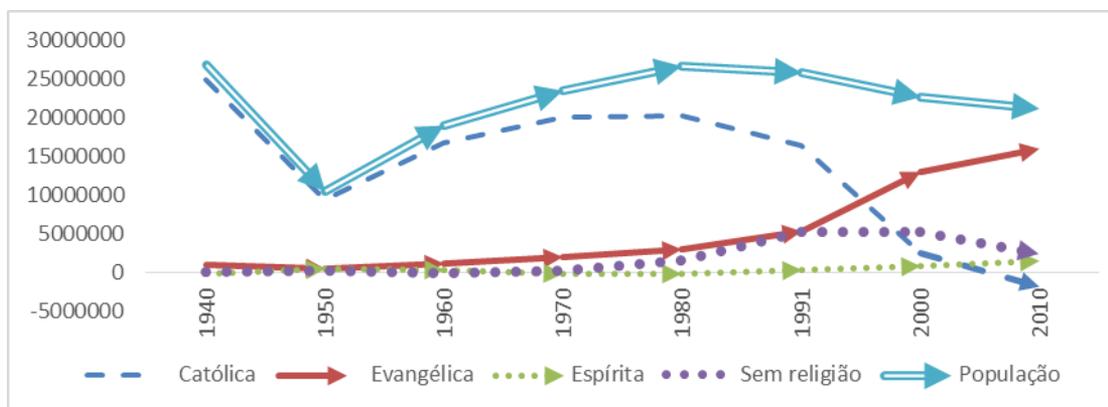
A partir das formulações apresentadas, em oposição ao uso da palavra tolerância, optamos por utilizar e disseminar o termo reconhecimento, uma vez que a Educação carrega consigo a possibilidade de superação de preconceitos, discriminações, rupturas com estereótipos e estigmas atribuídos aos indivíduos ou grupos sociais subalternizados e que sofrem múltiplos processos de exclusão social. Mais que tolerar (suportar), trata-se de compreender e reconhecer as diferenças do “outro”, de desconstruir noções depreciativas a partir do conhecimento, entendimento e da racionalidade crítica.

Com essa perspectiva, aprofundamos a seguir a reflexão sobre as diferenças religiosas contemporâneas brasileiras e seus desdobramentos, apresentamos um recorte teórico que relaciona o contexto religioso com informações estatísticas oriundas de pesquisa em Bases de Dados vinculadas à Educação e a pesquisa de campo, por meio da coleta via questionário junto a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e Médio na esfera pública de Londrina (PR).

Contexto religioso brasileiro e dados educacionais: novas exigências às Ciências Sociais

Para avaliar as características do contexto religioso nacional podemos observar de forma indireta e por meio dos dados estatísticos disponíveis. A Figura 1 demonstra que no Brasil as taxas de crescimento populacional e de religiosos católicos tinham o mesmo comportamento até a década de 1960 e que depois houve um decréscimo no incremento de católicos e um aumento nas demais religiões, cujos dados estão disponíveis para produção de séries históricas. Fica evidenciado que a matriz protestante teve crescimento quase linear até 1991 com um 'boom' posterior.

Figura 1 – Taxa de crescimento populacional e religioso no Brasil no período de 1940 a 2010.



Fonte: IPEA. Tabela População residente – Total: Decenal de 1872 até 2010. E IBGE. Série: POP60 - População por religião (população presente e residente).

Nota: O gráfico acima é uma adaptação das duas tabelas citadas acima e ajusta a taxa de crescimento numérico em relação ao crescimento da população.

Outro aspecto dessa relação demográfica diz respeito às taxas dos declarantes não-

religiosos. Com os baixos índices apresentados na Tabela 1 é possível afirmar que a população brasileira é declaradamente religiosa. Contudo, o problema dessa conclusão não é o simples fato de se dizer pertencente a quadros institucionais, mas também como essa identidade coletiva permeia as relações sociais, principalmente nas instituições Estatais que representam legalmente esses indivíduos. Uma dessas instituições, e recorte desse trabalho, é a Escola.

Tabela 1 – Percentual de Sem religião por Região em 2010.

Região	Sem religião- Ateu	Sem religião- Agnóstico	Total
Brasil	0,32	0,07	0,39
Paraná	0,3	0,06	0,36
Londrina	0,41	0,11	0,52

Fonte: IBGE. Tabela 1489.

Caso a legislação nacional que torna a educação básica obrigatória fosse cumprida, ela seria um local onde todos os cidadãos, a partir de 4 anos, teriam ao menos 13 anos de relação direta. A esperança de vida no Brasil apresentada pelo IBGE em 2010 foi 73,48¹⁵ anos, desta forma cada pessoa passaria ao menos 17,6% de sua vida em uma relação escolar como estudante. Se adicionarmos a média de filhos averiguada no mesmo Censo (1,9 filhos) esse tempo aumenta até o

¹⁵ BRASIL: Tábua Completa de Mortalidade - 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tabuadevida/2010/notastecnicas.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2014.

dobro dependendo o hiato temporal dos nascimentos. Contudo, esse mesmo ator muda de papel ao ter seus próprios filhos produzindo outra forma de relação, a de pai/mãe de alunos. Assim, nessa projeção, a relação indivíduo-escola teria pelo menos 26 anos ou 35% da vida.

A religiosidade é uma entre as características nacionais facilmente observadas nos cidadãos brasileiros. O número de templos, estátuas de santos/líderes religiosos, cidades de peregrinação religiosa, canais de TV e rádio, símbolos religiosos carregados no corpo em forma de camisetas, guias, patuás, medalhas, crucifixos, terços e tatuagens, candidatam essa expressão espiritualista como uma das características constituidoras da ‘identidade’ nacional (pensada no sentido Moderno).

No entanto, temos no Brasil múltiplas identidades religiosas! Inúmeras pesquisas oriundas das Ciências Sociais, das Ciências das Religiões ou dos Congressos científicos que agregam pesquisadores de inúmeras áreas, como por exemplo da Associação Brasileira de História das Religiões (ABHR), comprovam que, mesmo com uma maioria populacional autodeclarada cristã, não temos uma identidade hegemônica no universo de pesquisa católico ou mesmo protestante. Essa particularidade permite entender que possuímos várias formas de ser católico ou protestante. Mas com a ampliação e usos dos meios de comunicação por vários grupos religiosos, a disputa por converter fiéis ao seu credo, grupo ou denominação passou a ser encarado por parte dos líderes religiosos como uma “guerra santa”¹⁶. Ou seja, o campo religioso nacional contém duas disputas simultâneas: a) contra outras matrizes e; b) na busca por homogeneizar a matriz própria à sua identidade.

¹⁶ Para maior aprofundamento ver Silva (2005 e 2009) e Camurça (2009).

Esse contexto de disputa tem acirrado e elevado o número de episódios das “batalhas espirituais” no cotidiano social brasileiro, característica essa do final do século XX e início do XXI que também chegou ao ambiente escolar.

Esse conflito, a partir da identidade e adesão religiosa na Escola, pode ser observado em diferentes formas, como por exemplo, na relação entre as famílias religiosas e a recusa dos conteúdos ensinados sob a perspectiva laica ou científica; na perspectiva proselitista de professores religiosos em sala de aula; ou nas relações permeadas de violência física ou simbólica entre os estudantes motivados pela intolerância e fundamentalismo religioso.

Por isso, os profissionais da Educação, ao compreender os dados apresentados implica fazer sua reflexão individual e coletiva para que possam existir novas sínteses e opções capazes de promover uma educação sob a perspectiva multicultural crítica e combater as práticas de intolerância e ódio decorrente dos agressores ou vítimas do “fronte sagrado” do mercado religioso em disputa no Brasil.

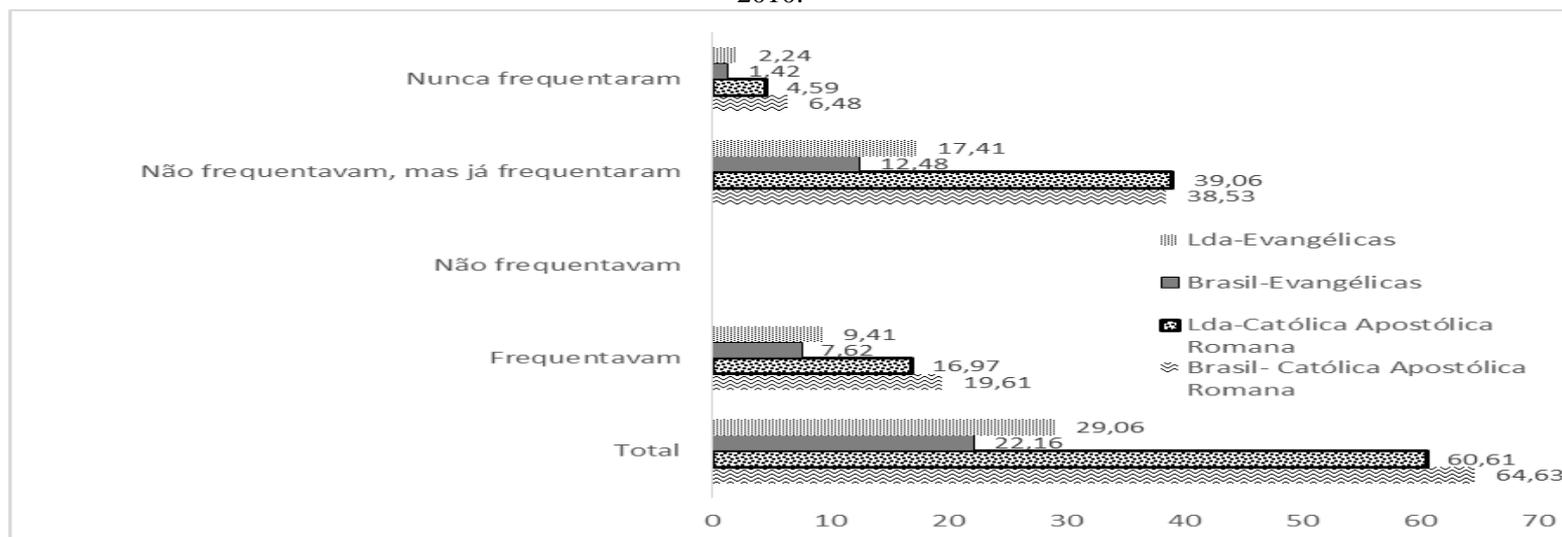
Apesar da confiabilidade dos dados fornecidos pelo IBGE, essas relações observadas nacionalmente poderiam não ocorrer homogeneamente em todo o território abordado pela pesquisa e, principalmente, dentro de instituições públicas com finalidades definidas. Assim sendo, as marcas religiosas tidas como identitárias sofreriam alterações significantes em ambientes diversos. Para testar se essa hipótese era real, foi realizada pelo grupo de pesquisa do Laboratório sobre Religião e Religiosidades (LERR) em parceria com o Programa Observatório da Educação - OBEDUC/CAPES Ciências Sociais UEL, a Pesquisa exploratória sobre Diversidades, Educação e Religiões (PEDER).

Essa pesquisa procurou coletar informações relacionadas à temática religiosa, comportamentos de participação em outros grupos de socialização e tendência à adoção de conceitos conservadores. Os sujeitos da pesquisa apresentados neste texto foram estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e das séries do Ensino Médio em três Colégios estaduais públicos da cidade de Londrina-Paraná, totalizando 251 amostras com a coleta ocorrendo no segundo semestre de 2015.

Ainda que marcadamente uma nação autodeclarada cristã com um cenário rico em sincretismos, a diversidade religiosa carrega a marca de prática religiosa discursiva. Este fato é comprovado ao observarmos as taxas de participação religiosa. Dentro do recorte etário ao qual os sujeitos da pesquisa estão submetidos, é possível perceber que a Moda de resposta é a de indivíduos que frequentaram, mas que não estavam fazendo isso naquele momento.

Esse fato demonstra uma 'cultura' religiosa desvinculada das práticas na qual os ritos, os sagrados, os instrumentos são conhecidos e, por vezes, defendidos pelas expressões de fé analisadas, contudo os mesmos indivíduos que professam ser religiosos nem sempre expressão esse fato com a participação ativa.

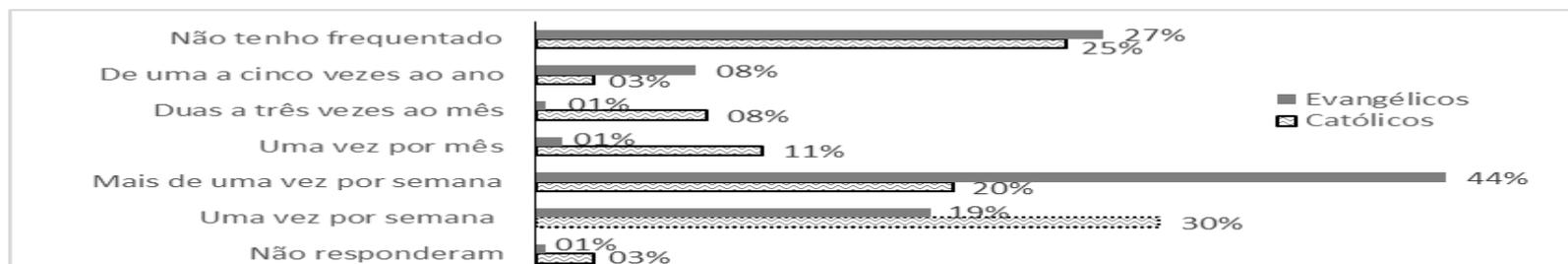
Figura 2 -Taxa de Frequência religiosa de Católicos e Evangélicos no Brasil e Londrina entre pessoas de 10 a 24 no Censo de 2010.



Fonte: IBGE. Tabela 2105.

Entretanto essa característica não foi comprovada na PEDER, os resultados obtidos sugerem justamente o oposto do coletado pelo IBGE. Apenas 27% dos respondentes evangélicos/protestantes e 25 % dos católicos indicaram a opção 'Não tenho frequentado'. As divergências nas informações sugerem justamente a condição de que o ambiente escolar se apresenta com características religiosas diferente das inferidas da sociedade como um todo.

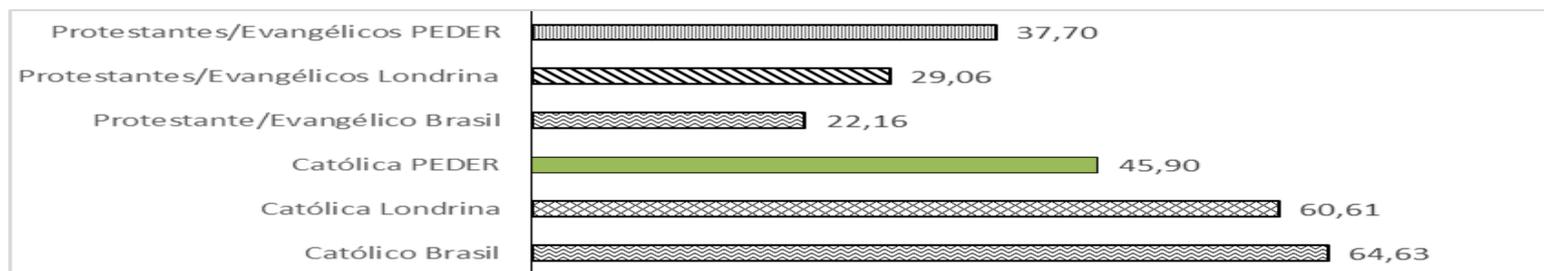
Figura 3 - Taxa de Frequência religiosa de Católicos e Evangélicos na PEDER 2015.



Fonte: PEDER, 2015.

Outra diferença apreendida pela pesquisa diz respeito às taxas de filiação religiosa. Percebe-se diferenças significativas existentes entre a sociedade brasileira, a Londrinense e as obtidas na PEDER. O número de católicos coletado é 29% menor que o medido no Brasil e 24% menor do que a da cidade referida. O oposto ocorre com os protestantes, eles são 70% maiores do que o índice nacional e 30% maior do que em Londrina.

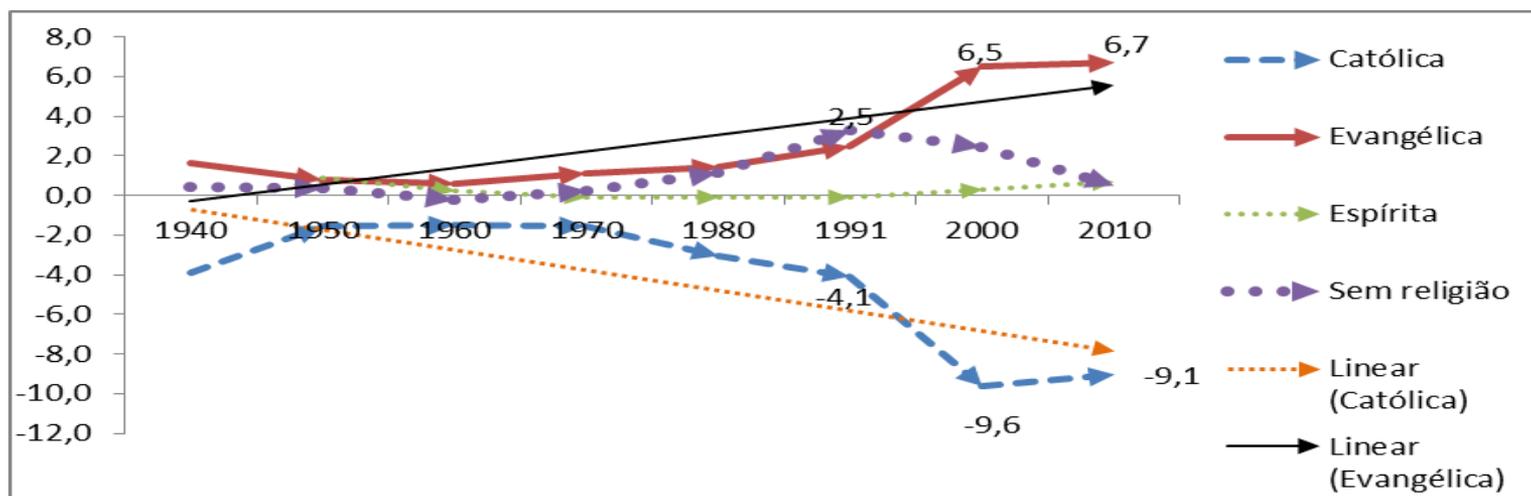
Figura 4- Taxa de Protestantes/Evangélicos e Católicos no Brasil, Londrina e PEDER.



Fonte: IBGE 2010-Tabela 1489 e PEDER.

Uma vez que a Figura 5 (abaixo) demonstra a tendência de ascensão das taxas de protestante/evangélicos e o declínio no catolicismo nas últimas décadas, infere-se a partir dos dados já mencionados acima, que os ritmos desses processos variam muito geograficamente e dos contextos dos indivíduos. Essas alterações sugerem justamente que a abordagem de conhecimentos sobre o universo religioso é um exemplo da importância da adoção da perspectiva multiculturalista no Ensino.

Figura 5 - Taxa de ganho/perda de representação populacional brasileira em relação ao censo anterior.



Fonte: Autores. Dados calculados a partir dos valores fornecidos pelas séries Estatísticas POP60 e CD90 do IBGE.

Os dados apresentados a partir do IBGE e sobre as diferenças religiosas dos sujeitos estudantes em escolas públicas de Londrina PR indicam quatro momentos da trajetória do protestantismo no território nacional. De 1940 a 1960, é possível traçar uma linha decrescente que se

altera suavemente para crescente até 1980. Na década de 1990, ocorre um *boom* que mantém uma taxa de crescimento acima de 6% na última década.

O *boom* protestante tem aparentemente o mesmo ângulo α (invertido) do Católico sugerindo uma migração religiosa (conversão), contudo, em 2000, o avanço foi estabilizado e houve uma pequena diminuição na taxa de perda do Catolicismo na última década (de -9,6 para -9,1). Esses dados demonstram um fluxo de fiéis entre as matrizes cristãs que não ocorre pacificamente, principalmente ao adotarmos a ideia que se trata de um mercado religioso e os fiéis são os sujeitos em disputa pelas instituições religiosas. Pode ser coincidência, mas o *boom* protestante ocorre justamente no período de abertura econômica e de democratização do país.

Maria Lucia Montes aponta que a expansão do movimento protestante trouxe “um envolvimento cada vez maior e mais complexo por parte das igrejas (protestantes) com o mundo social, sua busca de controle dos instrumentos de riqueza e prestígio, e a disputa aberta de posições de poder na vida pública, graças à participação direta na política” (MONTES, 1998, p. 70).

Sobre essa busca de poder e controle por parte dos protestantes, Reginaldo Prandi e Antônio Flávio Pierucci acrescentam que “a política só interessa como caminho pelo qual a religião, e, portanto, a redenção do mundo, se aproxima do poder para dele tirar proveito e abrir com maior eficácia seus canais de comunicação...” (PIERUCCI; PRANDI, 1996, p.30).

Assim, é possível perceber que a democratização brasileira produziu acesso às religiões antes não representadas em seu âmbito, ela iniciou o processo de derrubada do monopólio e influência Católica Apostólica Romana nas questões do Estado brasileiro. Contudo, não foi apenas no aparelho estatal que Igreja de Roma perdeu espaço, a forte tendência proselitista protestante angariou fiéis

dos bancos dos seus templos uma vez que o acesso ao poder Estatal lhes conferiu possibilidades para contabilizar novos adeptos.

Esse movimento de conversão de Católicos se iniciou após a Segunda Guerra Mundial

[...] com a irrupção de um novo tipo de protestantismo de massa, que passa a crescer de uma maneira assombrosa com base nos grupos pentecostais “[...] rapidamente se implantam e passam a ganhar centenas de milhares de adeptos em velocidade crescente, sobretudo entre as camadas mais modestas da população. (MONTES, 1998, p.82)

O movimento ideológico de conversionismo, aplicado pela Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR) no Brasil Colônia com os Jesuítas no pós-concílio de Trento (o concílio da contrarreforma), se volta contra ela mesma no século XX no Brasil, nos dias em questão, é o protestantismo quem busca fiéis em rincões ermos ou cidades; o protestantismo brasileiro pós-segunda guerra mundial objetivou converter, principalmente os Católicos.

Com seu monopólio no mercado de bens de salvação ameaçado, a instituição Romana iniciou um processo de adaptação ao novo modelo de fé que se instituía no Brasil. A Renovação Carismática Católica “nascida nos Estados Unidos em 1967 com chegada ao Brasil em 1971” (MONTES, 1998, p.81), é um movimento de resposta institucional aos moldes do concílio Tridentino, uma forma de reafirmar a fé Romana através das linguagens midiáticas disponíveis e que estavam sendo utilizadas com sucesso pelos protestantes. Esse movimento também visa à conversão de protestantes e, como seu próprio nome diz, renovar seus membros com uma espiritualidade

classificada como “pentecostalizada”.

Esta tendência conversionista das religiões com maior número de fiéis no país corrobora com a afirmação de que “o mundo de hoje é tão ferozmente religioso quanto antes” (BERGER, 2000, p.10). E essa voracidade não existe apenas em documentos apologéticos ou pregações “inflamadas” nos púlpitos de ambos os lados, elas se fazem presentes nas relações sociais dos indivíduos, nas suas relações afetivas, de trabalho e comunitária. A “guerra santa” (CAMURÇA, 2009) pode ser vista não apenas na Tv, mas também em adesivos colados em carros ou nos armários das salas de professores dos colégios, nas bíblias abertas e crucifixos pendurados nas secretarias escolares. A escola se tornou um dos palcos da dramaturgia proselitista brasileira.

Diante desse contexto, “as comunidades religiosas sobreviveram e até floresceram na medida em que tentaram se adaptar as exigências de um mundo secularizado” (BERGER, 2000, p. 11); a Igreja Católica, desde o início do século XX no Brasil, buscou sua inserção e desempenhou vosso proselitismo por meio dos seus membros nos diversos setores da sociedade brasileira, tais como: política partidária, campo econômico e com o destacado interesse dessa pesquisa (PEDER, 2015) nas escolas públicas em Londrina-PR.

Uma das estratégias da Igreja católica no Brasil, nos séculos XX e XXI, foi a prestação de serviços para o Estado, sendo um dos principais a Educação.

[...] a educação fora laicizada, a religião fora eliminada dos currículos e os governos, federal e estaduais, estavam proibidos de subvencionar escolas religiosas. Nada disso, entretanto, impediu que a prestação de serviços educacionais para as elites passasse a constituir a diretriz-mor da política

expansionista seguidas pela organização eclesiástica. Apesar das sucessivas reformas do ensino empreendidas ao longo da República, contendo muitas vezes óbices consideráveis ao desenvolvimento do ensino confessional, e da concorrência crescente das escolas protestantes, o mercado de ensino secundário constituiu a alavanca mais dinâmica e rentável dos empreendimentos eclesiásticos no período em apreço. (MICELI, 2009, p.28)

Educar a elite sob sua moral teve uma eficiência muito significativa naquele momento de crise. Garantia o poder de forma indireta, como já acontecia com a monarquia, mas ao mesmo tempo lhe dava relativa autonomia, pois as ações estatais não poderiam mais interferir, diretamente, em suas iniciativas privadas. Desta forma, a Educação republicana Brasileira 'nascia' sob a tutela religiosa. A ICAR a usou como uma forma de se manter hegemônica, frente aos princípios de investidas protestantes e como mantenedora do *status quo* já adquirido.

Por meio de Nunes (2012) é possível notar ainda nos dias atuais a existência deste pensamento fazendo o ambiente escolar um dos locais onde convergem os focos de agentes religiosos, produzindo um campo rico para pesquisas religiosas por conter os conflitos latentes em um grupo de indivíduos em processo de formação social. Nesse palco, a disciplina de Ensino Religioso aparece como um objeto com um sentido difícil de ser definido, pois remete ao passado de aproximações entre o Estado e a ICAR: ou ao tempo da monarquia, ou no período pós-proclamação da República e mesmo no período de ditadura.

Como é possível notar, as relações religiosas no país apresentam uma característica de disputa. O que se evidencia primeiramente pelas tentativas de ocupar a esfera política, visando a garantia legal da existência pelas estruturas Estatais, ora fornecendo serviço, ora se valendo delas. O

caso das Escolas é pertinente justamente por mostrar essas dinâmicas dos agentes em sua relação com o Estado, uma vez que foi um dos alvos religiosos, principalmente os cristãos, nos últimos séculos. Uma segunda característica é a disputa por fiéis acirrando um mercado criativo, em ebulição, e farto de opções que podem potencializar a vivência de inúmeros conflitos dentro do ambiente escolar. Tais aspectos reiteram a necessidade de construção de um projeto de Educação calcado nas concepções do Multiculturalismo Crítico.

Dessa forma, os aparatos teórico-metodológicos, as sugestões (orientações e instrumentos) legais apontados na primeira parte desse trabalho e os dados oriundos das escolas públicas de Londrina-PR indicam que os profissionais da Educação, em qualquer nível, possuem como responsabilidade fomentar um conhecimento junto aos seus discentes que desnaturalize/estranhe o discurso religioso proselista e conversionista capazes de gerar situações de intolerância, violência e desrespeito no cotidiano social brasileiro.

Considerações

Pensar os desafios relacionados às diferenças culturais e religiosas encontradas no ambiente escolar significa analisar a dimensão e importância desta demanda e seus efeitos não só no âmbito escolar, mas na sociedade brasileira como um todo. Assim, entendemos o multiculturalismo crítico como um movimento não só teórico-ideológico, mas como um movimento político com vistas à ampliação da participação social e respeito às diversidades.

A perspectiva multicultural ocupa-se do processo mais geral da democratização social, política e educacional, colocando em pauta a questão do reconhecimento das identidades sociais distintas, sejam estas grupais ou individuais. O pluralismo cultural e as diferenças religiosas são evidentes nas relações cotidianas e no espaço escolar público investigado, conforme apresentado com os dados da PEDER e por isso, se constituem como novas demandas aos profissionais da Educação no Brasil.

É necessário, portanto, romper com estruturas de reprodução de práticas discriminatórias e depreciativas dos “outros” que estejam arraigadas no espaço escolar, nos currículos e na prática docente para desnaturalizar a dominação cultural, social e política de grupos hegemônicos sob os demais.

Por último, a partir da pesquisa documental e eletrônica (ao analisar leis e documentos oficiais educacionais) notou-se que a preocupação com o tema é inerente aos objetivos da área da Educação e à própria base de sociabilidade. Contudo, a realidade brasileira ainda está muito distante da prática educacional multicultural.

É preciso ir além dos currículos, atingindo as práticas sociais abrangidas pelo processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, como uma extensão das Ciências Sociais no Brasil considera-se que a disciplina de Sociologia no Ensino Médio não é o único campo do saber responsável por estimular nos educandos novas práxis, mas é um campo do saber intimamente comprometido com a diversidade cultural e religiosa. Por isso, é uma das portas de entrada para as perspectivas educacionais do multiculturalismo crítico.

Referências

BRASIL. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9394 de 20 de Dezembro, DOU, 23/12/96.

_____. 2003. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.10.639 de 09 de Janeiro, DOU, 09/01/03.

_____. 2008. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.11.645 de 10 de Março, DOU, 10/03/08.

_____. **Lei do Estatuto de Igualdade Racial**. Lei n.12.288 de 20 de Julho de 2010, DOU 20/07/10.

_____. 1997. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Básica.

_____. 2006. Ministério da Educação. Ciências humanas e suas tecnologias. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, vol. III, 133 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf

BERGER. Peter. 2000. A Dessecularização do Mundo: uma visão global. Revista **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, 21(1): 9-24.

CAMURÇA, Marcelo Ayres. Entre sincretismos "guerras santas": dinâmicas e linhas de força do campo religioso brasileiro. **Revista USP**, nº 81. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13740>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

CANEN, Ana; DE OLIVEIRA, Ângela MA. 2006. **Multiculturalismo e currículo em ação**: um estudo de caso. ANAIS da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

GOFFMAN, Erving. 1988. **Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada** 4 ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.

LARAIA, Roque de Barros. 1986. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

MCLAREN, Peter. 2000. **Multiculturalismo Crítico**. 2ed. São Paulo: Cortez.

MICELI, Sergio. 2009. **A elite eclesiástica brasileira**. Companhia das Letras. São Paulo.

MONTES, Maria Lucia. 1998. Figuras do Sagrado: Entre o público e o privado. In: **História da vida privada no Brasil**. Vol. 4, São Paulo, Companhia das Letras.

MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E. F. 2010. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, A. C. (Coord.). **Sociologia: ensino médio**. Brasília: MEC, SEB. (pp. 45-62).

NUNES, Nataly. 2012. **Os processos de moralização na escola pública brasileira: Estudo das disciplinas de educação moral e cívica e de ensino religioso**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Estadual de Londrina, 232f.

PARANÁ. Secretaria de Estado da educação. 2010. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da educação do Paraná**. Curitiba: SEEDPR. Disponível: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf. Acesso em: jun/2013.

PATROCINO, Luis Gustavo. 2014. **Escola e Religiosidades: Estudo sobre as práticas religiosas nacionais e seus desdobramentos no ambiente escolar através da interface da disciplina de Ensino Religioso**. Dissertação de Mestrado Ciências Sociais. Universidade Estadual de Londrina, Londrina PR: 179f, Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/socreligioses/pages/producoes-e-publicacoes.php>

PIERUCCI, Antônio Flávio; PRANDI, Reginaldo. 1996. As religiões, a cidade e o mundo. In: _____. **A realidade social das religiões no Brasil: religião, sociedade e política**. São Paulo: HUCITEC, p. 23-34.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. 2008. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, Ano I - nº 1 jan./jun. pp. 51-66.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda**: Caminhos da Devoção Brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2005.

_____. **Intolerância Religiosa**: Impactos do Neopentecostalismo no Campo Religioso Afro-Brasileiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

VALENTE, Ana Lúcia. 2003. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: N.M, GUSMÃO, (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, pp. 17-46.

2ª. PARTE

Ensino religioso num país laico: entre a ciência e a fé

Maria de Lourdes Sanches Vulcão¹⁷

Kátia de Nazaré Santos Fonsêca¹⁸

Ao mencionar o termo Ensino Religioso (ER), o imaginário da população brasileira remete à doutrinação e ao proselitismo. São essas as únicas vias para se tratar do tema Religião nas escolas públicas? É possível um Ensino Religioso laico? Desde o final dos anos 1996, com o advento da LDB n. 9.394, vem-se discutindo de forma mais sistemática outro paradigma para a disciplina, cujo foco centra-se no fenômeno religioso. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar nova possibilidade de tratamento à disciplina Ensino Religioso, respeitando a laicidade do Brasil. A perspectiva teórica que ampara a discussão em defesa do ER, posiciona-o em linha de convergência com os campos científico e histórico, afastando-o do viés teológico-doutrinário, para se firmar num ensino de bases fenomenológicas e toma como inspiração Bergson (1984), Mondin (1997), Durkheim (2000), Comte (1991), Silva e Karnal (2002), dentre outros estudiosos.

Em qualquer sociedade é possível a identificação de vestígios que remontam à busca do ser humano por algo que está acima da compreensão meramente racional dos fatos. Trata-se da

¹⁷ Mestre em Educação (Universidade Federal de Goiás – UFG). Professora de História da Rede Pública de Ensino Público/AP. Fundadora e presidente da Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá (APERAP).

¹⁸ Mestranda no Programa de Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professora da UNIFAP, onde leciona a matéria Política e Legislação Educacional Brasileira.

presença da Religião, imbricada com a História da Humanidade. Bergson (1984, p. 105) fez esta constatação ao escrever que “houve no passado e há ainda hoje sociedades humanas que não têm Ciência, nem Arte, nem Filosofia. Mas não existe nenhuma sociedade sem Religião.”

Nessa mesma perspectiva coloca-se Mondin (1997, p. 49), destacando a necessidade dos seres humanos em construir representações de elementos que os põem em contato com o “invisível,” numa “realidade absoluta.” Considera-se, então, que:

Desde a idade paleolítica o *homo religiosus* está em pé, com os braços levantados, [...] nas montanhas da Valcamonica vemos esse homem, representado por centenas de exemplares, alçar o olhar, os braços e as mãos. Perscrutando o céu, busca no alto uma ‘realidade absoluta,’ ‘um ser supremo’, invisível, mas real, simbolizado pela luz do Sol. Essa procura está por toda a parte, no tempo e no espaço, atravessa a Humanidade.

Para Mondin (1997) é fácil reconhecer que isso é um fato histórico. Tal fato responde às necessidades básicas do ser humano de sobreviver, dar continuidade à estirpe e transcender sua existência, explorando e explicando suas origens e sua trajetória como ser humano, buscando conhecer e possivelmente influenciar ou construir o futuro por meio das Ciências.

Uma breve análise da evolução do comportamento humano mostrará, como afirma Junqueira (2002), que o grande motivador dessa evolução tem sido a busca de sobrevivência e de transcendência, em total simbiose. Para o autor, é assim que se originam as várias manifestações culturais do ser humano, focadas na linguagem, artes, Ciências, técnicas e religiões. Erroneamente, a necessidade de sobrevivência e de transcendência tem sido mostrada como aspectos distintos e

dicotômicos da natureza humana, identificados respectivamente com o material e o espiritual, com o corpo e a mente, indicando que funcionam separadamente.

Autores como Silva e Karnal (2002, p. 13) entendem que o ser humano possui uma incrível capacidade de conferir valor e significado a tudo que é incontrolável, não tem sentido e foge da compreensão humana. Trata-se dos fenômenos religiosos:

Apesar de sua extrema variedade, os fenômenos religiosos aparecem em diferentes sociedades e contextos como um tipo característico de esforço criador, que procura colocar ao alcance da ação e compreensão humanas tudo o que é incontrolável e sem sentido, procurando conferir um valor e significado para a existência das coisas e dos seres.

Percebe-se, então, que a necessidade humana de compreender e dar valor a tudo que existe no Mundo fez com que os fenômenos religiosos se tornassem presença marcante nas mais diferentes sociedades. O propósito de tal procedimento é o de dar sentido às coisas que fogem da compreensão racional.

Em *As formas elementares da vida religiosa*, o sociólogo Émile Durkheim (2000, p. 3-4) propõe-se a elaborar uma teoria geral da Religião, começando por identificar qual “a Religião mais primitiva e a mais simples.” O estudo busca encontrar uma definição para Religião sustentada pela Sociologia, evitando que se designe como tal qualquer “sistema de ideias e práticas que nada teria de religioso, ou deixar de lado fatos religiosos sem perceber sua verdadeira natureza.” Afirma, ainda, que devemos tomar cuidado ao definir um sistema de ideias como religioso, sendo imprescindível apontar um número de sinais exteriores, que possibilite reconhecer os fenômenos religiosos onde quer que

estejam, visto que a espécie humana foi obrigada a criar a noção do que é Religião e do que é religioso, confundindo ambos os conceitos.

Isso significa que mesmo sem acreditar em alguma Religião, é preciso “representar de alguma maneira as coisas no meio das quais vivemos, sobre as quais a todo o momento emitimos juízos e que precisamos levar em conta em nossa conduta.” (DURKHEIM, 2000, p. 4). O autor ancora-se no princípio de que as representações, de uma maneira geral, e não apenas as religiosas, mas especialmente essas, são necessidades da sociedade, dos grupos humanos, e não do indivíduo isoladamente.

Ao referir-se à Religião, a concepção durkheimiana a identifica como “sistema solidário de crenças e de práticas relativas a coisas sagradas, isto é, separadas, proibidas [...], que reúnem numa mesma comunidade moral, chamada Igreja, todos aqueles que a elas aderem.” (DURKHEIM, 2000, p. 32). Dessa forma, a Religião constitui-se como um fenômeno coletivo, por congregar e unir as pessoas em torno do sagrado, seja ele Deus, coisas, espíritos, festas etc. e, dessa união, formam-se as crenças morais coletivas.

A concepção durkheimiana de Religião coincide com a reunião solidária de pessoas que creem e realizam práticas relacionadas às coisas sagradas. Diversamente o também sociólogo Auguste Comte (OS PENSADORES, 1991) entende que a ciência sociológica pode ser sacralizada e elevada ao patamar de adoração e de crenças, substituindo o lugar dos deuses. Por seu turno, Durkheim (2000, p. 24) defende que “as crenças religiosas são representações das coisas sagradas e é a sociedade que está na origem de todas as crenças e dela emana o sentimento do sagrado.” Assim, Religião é a expressão da evolução autônoma da sociedade humana e os fatos sociais têm

de ser explicados por fatos da mesma natureza. Sendo a Religião um fato social, deverá ser considerada ao se fazer análise de qualquer sociedade.

Na análise que Aron (2008) fez da obra *As formas elementares da vida religiosa*, destacou a apropriação que Durkheim (2000) fez do conceito de Comte (1991) acerca dos fenômenos sociológicos da Religião. A concepção comtiana defendia que o homem precisava de uma religião, algo em que pudesse acreditar, venerar e amar, ideia apresentada na obra *Sistema de política positiva* (1991), em que analisou as instituições, com o objetivo de mostrar que a Religião se faz presente em toda a atividade humana, e por isso comportaria os seguintes aspectos: intelectual – o dogma; afetivo – o amor, que se manifesta no culto; e o prático – denominado como regime.

Aron (2008, p. 129-130), que comunga do entendimento de Comte, defende que a Religião apresenta-se como criadora de unidade, sendo necessário ao homem que controle ao mesmo tempo a inteligência, o sentimento e a ação. Neste caso, é impossível constituir uma sociedade estável sem essa condição, já que essa unidade promovida pela Religião é “comparável exatamente à saúde, com relação ao corpo.” Enfim, não convém um corpo sem saúde, tampouco uma sociedade sem Religião.

Baseado no fenômeno sociológico de Comte, Durkheim cria o conceito para o fenômeno religioso, estabelecendo suas características, que são assim apresentadas:

O característico do **fenômeno religioso** é que ele supõe sempre uma divisão bipartida do universo conhecido e conhecível em dois gêneros que compreendem tudo o que existe, mas que se excluem radicalmente. As coisas sagradas são aquelas que as proibições protegem e isolam; as coisas profanas, aquelas a que se aplicam essas proibições e que devem permanecer à distância das primeiras. As crenças religiosas são

representações que exprimem a natureza das coisas sagradas e as relações que elas mantêm, seja entre si, seja com as coisas profanas. Enfim, os ritos são regras de conduta que prescrevem como o homem deve comportar-se com as coisas sagradas. (DURKHEIM, 2000, p. 24, grifo nosso).

O fenômeno religioso, então, constitui-se de três elementos: sagrado, rito e profano, que estão presentes na sociedade, tanto primitiva quanto moderna. Inicialmente, o autor compreende que a aproximação do sagrado requer cuidados e preparações especiais, que ele identifica como ritos, ações ou procedimentos que devem ser seguidos. Quanto ao profano, afirma que é algo que não requer cuidado nenhum para se aproximar, que não precisa de ritual.

Durkheim (2000) entende que a Religião comporta uma possibilidade de ser, conhecida não apenas pelo enigmático, sobrenatural, incognoscível e misterioso, como defendiam alguns teóricos de sua época, mas pelos elementos que a constituem e sobre os quais é possível uma explicação racional. Isto porque é a sociedade que possibilita o despertar do divino, no indivíduo e no grupo, haja vista que:

[...] uma sociedade tem tudo o que é preciso para despertar nos espíritos, pela simples ação que exerce sobre eles, a sensação do divino; pois ela é para seus membros o que um deus é para seus fiéis [...] e um deus é [...] antes de tudo um ser que o homem concebe, sob certos aspectos, como superior a si mesmo, e do qual acredita depender. (DURKHEIM, 2000, p. 211).

Verifica-se, nesta concepção, um entendimento de que na sociedade há uma representação divina, elevada à condição de sagrado, com a qual o povo estabelece uma relação de

dependência semelhante à que os fiéis têm com as denominações religiosas. O poder e o deslumbramento que o Estado exerce sobre os cidadãos é semelhante ao que a Religião e Deus despertam nos seus seguidores, conforme a abordagem durkheimiana. Desta maneira, a formação, organização, princípios e valores do Estado são semelhantes à religiosidade, a ponto de o autor haver transformado o Estado em uma verdadeira Religião, aos moldes do Cristianismo.

Em consonância às características essenciais do fenômeno religioso, que Durkheim (2000, p. 211) propõe identificar, é tarefa da Sociologia compreender “os elementos permanentes que constituem o que há de eterno na Religião, [que são] o conteúdo objetivo da ideia que se fala de Religião em geral.” Assim, a tarefa do sociólogo quanto à religião deveria ser a de examinar as forças sociais que controlam os crentes e que se constituem como um produto que emana do sentimento da coletividade.

Para Weiss (2012), Émile Durkheim garantiu a universalidade dos aspectos elementares constitutivos da Religião, ou seja, caracterizou-a como sistema integrado de crenças e mitos que estabelece uma determinada relação entre sagrado e profano. Esta relação demonstra que para existir um (o sagrado) não necessita excluir o outro (o profano), ambos coexistem de maneira complementar e não excludente. Assim, a autora entende que, em seus moldes, Durkheim julgou ter encontrado algo que está presente em todas as religiões, qual seja, o fenômeno religioso, expresso nos seguintes termos:

A Religião é um fenômeno duplamente social, de modo que compreender a vida coletiva, em qualquer momento histórico, pressupõe que se compreenda o fenômeno religioso em geral e as múltiplas manifestações religiosas que estão na base das

inumeráveis formas de vida coletiva que existiram ontem, existem hoje e existirão no futuro, sempre que for possível dizer que sobre um território não há apenas indivíduos atomizados, isolados, mas indivíduos ligados por crenças e ritos compartilhados. (WEISS, 2012, p. 116-117).

Pode-se depreender, então, que a sociedade só poderá ser compreendida se levar em consideração que o fenômeno religioso representa crenças e ritos que unem os indivíduos e determina seu modo de ser e agir no grupo. Portanto, qualquer tentativa de compreensão social que se faça, ignorando ou excluindo o fenômeno religioso, será sempre parcial e incompleta, conclui a autora. Em outras palavras, a Religião, vista sob o ponto de vista da fé, é um elemento que atende a uma busca do ser humano. Já no campo da Ciência, conforme Passos (2007a, p. 54), a Religião, como objeto de conhecimento científico, constitui-se em conteúdo para sala de aula, por ser parte da cultura, da História e da educação, de maneira que:

O conhecimento da Religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo, assim, estar sob a responsabilidade dos sistemas de ensino e submetida às mesmas exigências das demais áreas do saber que compõem os currículos escolares. As ciências da Religião podem oferecer bases teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre a educação.

Defender a disciplina Ensino Religioso, sob essa óptica, implica reconhecer que o fenômeno religioso seja entendido “como algo que se manifesta na experiência humana, resultado do processo de busca que o homem realiza na procura de sentido para a vida, e que está presente de modo diverso em todas as culturas.” (CECCHETTI, 2009, p. 32). Tal concepção amplia aquela apresentada

por Durkheim, para quem a representação religiosa fazia-se a partir da dicotomia sagrado *versus* profano, sendo hoje projetado na experiência dos seres humanos e na sua busca de sentido para a vida, o que pode acontecer de forma individual para o coletivo ou o seu inverso.

Compreender a construção fenomenológica do ER é se permitir adentrar em uma seara que envolve dogmatismo cristão, valores éticos e morais, cultura, Ciência e educação. É vislumbrar a utopia de um novo paradigma que já aquece as discussões acerca da condução teórico-metodológica para a disciplina, embora não esteja, ainda, amadurecido na condição de conceito. Entre mudanças e permanências que este componente curricular tem experimentado, remanesce o desafio de situá-lo como elemento da Escola. De embates nas legislações a disputas de espaços no currículo escolar, a disciplina ER passou de um ensino doutrinário, para assumir em alguns casos a proposta de interconfessional, atingindo o caráter de Ensino Religioso Fenomenológico em ascensão, ainda que com resquícios das tendências anteriores.

Polêmicas e possibilidades para o Ensino Religioso no âmbito escolar

Originalmente, o ER não nasce como disciplina para escolarização; seu nascimento se deu com a finalidade de expandir e propagar a fé cristão nos espaços públicos – entenda-se escolas. Mas que paradigma é esse e como deve ser construída essa disciplina? Quais Ciências podem servir de referência ao Ensino Religioso? Tais perguntas emergiram à medida que a disciplina Ensino Religioso ganhou novo contorno legal, com o advento da Lei 9.475/97 (BRASIL, 1997), que modificou o Art. 33 da LDB/96, ao definir um ensino sem proselitismo e sem doutrinação.

Uma das inovações que a referida Lei apresenta e que possibilitou ao Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) formular argumentos para defender um novo paradigma para o Ensino Religioso, trata-se de assegurar **“o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.”** (BRASIL, 1997, grifos nossos). O sentido do termo proselitismo, aqui usado, está amparado no significado atribuído por Oliniki e Daldegan (2003, p. 42), que o entendem como “ensinar a doutrina de determinada confissão religiosa, ou ainda, expor as verdades de sua identidade religiosa, impondo-as aos educandos.”

Registre-se que é a primeira vez, na história dessa disciplina, que aparece de forma clara e inquestionável na legislação a afirmativa contundente “vedadas quaisquer formas de proselitismo,” o que corresponde ao ponto inicial para pensar o Ensino Religioso fenomenológico. A partir de então, passou-se a promover a mudança de paradigma. Com o apoio de estudiosos do campo educacional, em várias Universidades, vem-se fomentando o reconhecimento acadêmico do ER, que ao invés de nascer das Universidades para as escolas, como entendia Chervalard (1991 *apud* BITENCOURT, 2011), constroi-se das comunidades escolares de professores para as Universidades.

O propósito é o de intervir de forma política, pedagógica e científica para organizar, propor e difundir informações e ideias que contribuam para a legitimação e visibilidade da disciplina, desconstruindo conceitos e práticas que outrora adornaram a disciplina ER, com especial destaque para o aspecto da formação do professor. Sobre esses aspectos, Junqueira e Wagner (2011, p. 62) indicam que “a partir de 1996-1997 o FONAPER assumiu com competência a parte política e pedagógica do Ensino Religioso,” visto que o MEC formulara os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as distintas disciplinas do currículo escolar, à exceção do Ensino Religioso.

Diante desta inação do Poder Público, o FONAPER, aliado ao Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER), vem produzindo materiais que orientam Estados e Municípios sobre o ER. A maior ilustração disso consistiu na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), além da Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências da Religião - Licenciatura e o Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola.

Por meio de associações de caráter nacional – FONAPER e Associação Inter-Religiosa de Educação (ASSINTEC), bem como as de âmbito estadual – a exemplo da Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá (APERAP) –, a disciplina ER passou a tomar um rumo que as Universidades brasileiras, na condição de centro de pesquisa e de formação docente, não podem mais ignorar. Conforme dados disponibilizados por Junqueira (2013), no Mapa da Produção Científica do Ensino Religioso [...] 1995-2010, inúmeros estudos despontam nesse campo, o que pode ser confirmado nas 122 Dissertações de Mestrado e 21 Teses de Doutorado, registradas dentre as 45 IES investigadas, sendo 22 públicas. Identificaram-se, ainda, 18 Cursos de Graduação voltados ao Ensino Religioso, 27 de Pós-Graduação *lato sensu*, além de 13 Programas *strito sensu* que versam sobre a temática e abrangem as áreas de Antropologia Social, Ciências Sociais, Comunicação e Educação, Filologia e Língua Portuguesa, Gênero, História e Filosofia da Educação, Psicologia, Sociologia e Antropologia, Direito, Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação, Teologia e Ciências da Religião e Educação.

O Ensino Religioso Fenomenológico se embasa nos conhecimentos produzidos pelas diversas Ciências que auxiliam as Ciências da Religião na compreensão do fenômeno religioso, e não apenas na Religião, em si. Desta forma, Ciências da Religião (plural), e não Ciência da Religião

(singular), é o que se define como o arcabouço científico que abarca as pesquisas na área do fenômeno religioso. Esses termos são discutidos amplamente por diversos teóricos, principalmente entre os europeus e os latino-americanos, como analisou Hermann Brandt (2006). Para o autor, a forma como o Brasil se apropriou do termo Ciências da Religião, e não Ciência da Religião, como acontece na Europa, favorece seu reconhecimento e aceitação no âmbito acadêmico. Nessa discussão, sobre o emprego de singular ou plural da expressão Ciência da Religião, assim se manifestou Teixeira (2001, p. 203):

Quem fala de ciência da religião tende, de um lado, a pressupor a existência de um método científico e, do outro, também de um objeto unitário. Quem, ao contrário, [...] prefere falar de ciências das religiões, o faz porque está convencido tanto do pluralismo metodológico (e da impossibilidade de reduzi-lo a um mínimo denominador comum) quanto do pluralismo do objeto (e da não laicidade e até impossibilidade, no plano da investigação empírica, de construir sua unidade).

Segundo o professor Silas Guerreiro (2005), cabe às Ciências da Religião investigar doutrinas, crenças, magia, mito, ritos, espaços sagrados e tudo que se relaciona à Religião, pois o universo simbólico religioso é passível de compreensão. Para o autor, o termo no plural – Ciências da Religião – justifica-se porque a Religião é multidimensional, e um olhar apenas não dá conta de compreendê-la. Neste caso, há a defesa de que se lance mão das Ciências auxiliares, como História, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Geografia, para apoiar os estudos na seara do ER.

Embora haja divergências em relação ao termo mais adequado para a Ciência de referência do Ensino Religioso, neste artigo adota-se a expressão Ciências da Religião, pelo

entendimento que se tem de que o conhecimento do fenômeno religioso perpassa por diferentes olhares científicos, o que fortalece a constituição do objeto científico do ER. Assim, ter claramente definido a essência dessa disciplina, constitui-se em mais uma característica imprescindível para que seu estudo possa, de fato, pertencer ao campo educacional e científico, e não às denominações religiosas. Por este aspecto, acredita-se na possibilidade do ER desprovido de proselitismo e eivado de laicidade.

A presença da Religião (Ensino Religioso) em espaço laico (Escola)

Independentemente do Ensino Religioso, o assunto Religião entra nas escolas sob as mais diferentes formas, gestos, orações e objetos. É o que mostra o *Questionário do Diretor – Prova Brasil*, aplicado em 2011, para 56.222 diretores de instituições de ensino público municipal, estadual e federal, que tivessem alunos matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. O Questionário trazia 212 questões (Q.), sendo que oito referiam-se à Religião e ao Ensino Religioso, quais sejam:

Tabela 1 – Questões sobre Ensino Religioso (Prova Brasil 2011)

204) Nesta escola há projetos nas seguintes temáticas: conflitos religiosos.	
Sim	30%
Não	70%
206) Nesta escola há costume de se fazer oração ou cantar músicas religiosas (na entrada, antes do lanche etc).	
Sim	51%
Não	49%
207) Nesta escola há objetos, imagens, frases ou símbolos de teor religioso.	
Sim	24%
Não	76%

208) Nesta escola há aula de ensino religioso.	
Sim	66%
Não	34%
209) Nesta escola há atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de ensino religioso.	
Sim	21%
Não	79%
210) Nesta escola, o ensino religioso [...] é de presença obrigatória.	
Sim	49%
Não	51%
211) Nesta escola, o ensino religioso [...] é de caráter confessional	
Sim	06%
Não	94%
212) Nesta escola, o ensino religioso [...] contempla a diversidade religiosa.	
Sim	89%
Não	11%

Fonte: Questionário do Diretor - Prova Brasil 2011. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/perguntas-frequentes>

De acordo com as questões apresentadas na Tabela 1, podem-se tecer as seguintes considerações acerca das respostas obtidas junto aos Diretores das escolas: Q. 204 - os conflitos religiosos são tratados apenas em 30% das escolas, o que demonstra o desinteresse pelo assunto ou desconhecimento dos fatos. Q. 206 - independentemente da natureza da aula, 51% fazem orações ou cantam músicas religiosas antes da entrada ou na hora do lanche, indicando que se o ER fosse retirado do currículo, essas práticas doutrinárias continuariam nas escolas. Q. 207 - em relação à presença de objetos, imagens, frases ou símbolos de teor religioso nas escolas, 24% responderam positivamente. No entanto, diante da pergunta se o ER é de caráter confessional (Q. 211), 94%

disseram que não, podendo-se inferir que as pessoas têm necessidade de demarcar seu espaço e tornar pública sua adesão religiosa, quer por acreditar em proteção, em sorte, em converter mais pessoas, ou simplesmente para reafirmar sua fé, e isso não é entendido como prática de confessionalidade.

Q. 210 - para 49% dos Diretores, o ER é obrigatório, o que fere não só o Art. 210 da Constituição Federal, como também a Lei 9.475/97. Nesse aspecto a Q. 209 deixa uma preocupação, pois se para as outras 51% das escolas o Ensino Religioso não é obrigatório, por que em somente 21% são oferecidas atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar destas aulas? Fica a inquietação: o que as escolas fazem com os alunos que optaram por não assistir às aulas de Ensino Religioso? Por outro lado, se o Ensino Religioso é disciplina de oferta obrigatória, como se explica 34% dos Diretores afirmarem na Q. 208 que não oferecem aulas desse componente curricular? A quem compete acompanhar o cumprimento da legislação educacional?

Quando se trata da diversidade religiosa (Q. 212), 89% dos Diretores responderam que o Ensino Religioso contempla as diferentes religiões. De que maneira isso é atendido, fica a dúvida. Mas permanece uma certeza, se não o fazem, pelo menos acreditam que fazem ou têm a intenção de fazê-lo.

Numa análise global da Tabela 1, depreende-se que o assunto Religião se faz presente nas escolas de forma independente e até mesmo sem relação direta com o Ensino Religioso. Isso porque a Religião é levada para a Escola pelos diferentes agentes nela envolvidos. Desse modo, para quem defende a retirada do Ensino Religioso como forma de banir a Religião do espaço escolar, é uma frustração, visto que aqueles que creem e que estão imbuídos de fazer prosélitos usam de todas as

oportunidades e locais para atingir seus objetivos. O desafio é: como garantir em um espaço laico, como a Escola, o direito daqueles que professam um credo, sem ferir o direito de quem não tem adesão religiosa? Para Domingos (2009, p. 51):

A laicidade não exclui [...] as religiões e suas manifestações públicas, nem o ensino religioso, muito menos deve interferir nas convicções pessoais daqueles que optam por não professar nenhuma religião. A laicidade garante também aos cidadãos que nenhuma religião, crença ou Igreja poderá cercear os direitos do Estado ou apropriar-se dele para seus interesses. Esta separação entre Igreja e Estado é que garante a 'pacificação' entre as diversas crenças religiosas, uma vez que não privilegia nenhuma delas.

A origem da palavra *laico* ou *leigo*, segundo Domingos (2009, p. 47), remonta à Antiguidade e se refere ao que não é clerical/eclesiástico, sendo próprio do mundo secular, por oposição ao espaço regular, próprio dos mosteiros. É difícil precisar o surgimento do Estado laico, contudo, pode-se afirmar que a França foi um dos países que mais polemizaram e popularizaram o termo laicidade, passando a representar um dos mais importantes princípios do Estado Moderno, sendo adotado inclusive no Brasil e em outras partes do Mundo, afirma a autora.

Conforme esclarecem Campanhole e Lobo (1984), a expressão "leigo" na legislação brasileira representa o processo de autonomia do Estado em relação à Igreja Católica, afetando todo o sistema educacional, que passou a ser administrado sem qualquer interferência religiosa. Com a oficialização da laicização do ensino público surgiram as expressões "escola leiga" e "ensino laico," tornando-se proibida toda e qualquer expressão ou manifestação religiosa nos setores públicos, principalmente o Ensino Religioso nas escolas da rede oficial de ensino.

Junqueira (2008, p. 19) lembra que a hierarquia da Igreja Católica, por não aprovar “escolas neutras, mistas e leigas, nas quais se suprimia todo o ensino da doutrina cristã,” passou a pressionar o Governo, obtendo como resultado a permanência da disciplina nas escolas. A justificativa para a continuação do Ensino Religioso no currículo escolar, naquele momento, fez-se em torno da distinta concepção que os grupos tinham quanto ao termo laicidade, que era compreendido por alguns como laicismo e, para outros, como laical.

A respeito da concepção de laicismo, segundo Junqueira (2002), defendia-se uma postura mais ateísta, negando terminantemente a presença do elemento transcendente em espaço ou ações do Estado. Com relação à concepção laical, ao contrário, compreendia-se que o Estado não deveria assumir nenhuma confissão religiosa, mas permitir a liberdade aos cidadãos de professarem suas crenças, cabendo àquele assegurar a liberdade religiosa à população.

Entender o Estado laico como o que assegura o direito à liberdade de crença, sem intervir nas manifestações religiosas do povo, deve exigir por outro lado que os espaços mantidos pelo Poder Público não sejam utilizados como extensões das denominações religiosas. Por conseguinte, a disciplina Ensino Religioso pode ser ministrada com recursos públicos e sem apoio das religiões, priorizando conteúdo das Ciências e da cultura.

Este panorama sobre o Ensino Religioso indica que se de um lado houve avanço nesse componente curricular, principalmente quanto às leis e às pesquisas científicas, por outro pressupõe-se que ainda tem um longo caminho a ser trilhado, principalmente no que se refere a práticas escolares e à formação docente. O paradigma fenomenológico aponta que existe uma possibilidade de avanço, que se ampara na forma como se compreende a Religião, na sociedade.

Com a iminente possibilidade de que o objeto fenômeno religioso seja legitimado como elemento das Ciências da Religião, e esta venha a ser reconhecidamente a Ciência de referência do Ensino Religioso, passa a ser necessário rever os conteúdos, a formação dos professores e as metodologias desse componente curricular que estão sendo utilizadas nas salas de aula das escolas públicas. Isto porque está sendo formatado um novo paradigma e uma nova identidade para a disciplina, e não se pode ficar refém de antigas concepções doutrinárias e proselitistas, nas quais o misterioso e o sobrenatural superpunham-se ao racional e ao científico.

Segundo dados do censo 2010/IBGE (BRASIL, 2012), relativos à Macapá, a Religião predominante neste município é a cristã, dividida em várias denominações religiosas, com predominância da Igreja Católica Apostólica Romana, que conta com aproximadamente 258.936, como pode ser observado a seguir, na Tabela 2:

Tabela 2 – Distribuição religiosa da população macapaense (2010)

Denominações religiosas/religião	Número de seguidores
Católica Apostólica Romana	258.936
Evangélicas	107.101
Espírita	2.266
Umbanda e Candomblé	555
Sem Religião	38.787

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do IBGE/2010 (BRASIL, 2012).

Ao analisar a Tabela 2, deduz-se que o fato de mais de 368 mil pessoas se declararem cristãs, independentemente da vinculação religiosa, sinaliza que a população de Macapá considera a pertença religiosa importante em sua vida. Isso se confirma pelas manifestações culturais do Estado

do Amapá, que em sua maioria estão associadas à Religião, com destaque para duas grandes festividades. Inicialmente, a festa católica de Nossa Senhora de Nazaré, que acontece no segundo domingo de outubro, movendo uma multidão de fiéis pelas ruas de Macapá, e quanto aos evangélicos, tem-se a Marcha para Jesus, que ocorre em 30 de novembro, data em que se comemora o Dia do Evangélico no estado do Amapá, decretado feriado pela Lei n. 827, de 19 de maio de 2004. Ainda com referência aos dados da Tabela 2, embora o número dos declarados “sem Religião” seja expressivo, nenhum grupo social pode ser desprezado. Portanto, respeitar as diferentes formas de crer e de não crer deve ser também tarefa da Escola.

Nesse universo de teias religiosas e não religiosas é que se vislumbra a possibilidade de um Ensino Religioso laico, no âmbito da Escola. Por isso, a proposta de fazer a leitura do fenômeno religioso alicerçada em referências científicas, tem a intenção de auxiliar no entendimento de que a Religião tem um papel imprescindível na vida de cada um, podendo ser conteúdo de uma disciplina, desde que se respeite o plural e complexo universo das Religiões, na interface Estado, crenças e Escola. Esse é, pois, um dos objetivos do Ensino Religioso Fenomenológico, *status* a ser atingido, ainda, em um país dado constitucionalmente como livre e laico.

Referências

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. Tradução Sérgio Barth. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDT, Hermann. As Ciências da Religião numa perspectiva intercultural: a percepção oposta da Fenomenologia da Religião no Brasil e na Alemanha. **Estudos Teológicos**, v. 46, n. 1, p. 122-151, 2006. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4601_2006/et2006-1ihbrandt.pdf>.

BRASIL. Congresso. **Lei n. 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

_____. **Lei n. 9.475/1997**. Dá nova redação ao art. 33 da LDB/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado, 1997.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico 2010. **Características gerais da população, religião e educação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ap>>.

CAMPANHOLE, Adriano; LOBO, Hilton Campanhole. **Constituições do Brasil**. São Paulo: Freitas Bastos, 1984.

CECCHETTI, Elcio. Cultura da escola e currículo escolar: limites e possibilidades para o (re)conhecimento da diversidade do fenômeno religioso. *In*: BRANDENBURG, Laude E. *et al.* (Org.). Fenômeno religioso e metodologias. SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 6., 2009, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Sinodal, 2009.

DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **Revista de Estudos da Religião**, p. 45-70, set. 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf>.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério (Org.). **Ensino Religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: IBPEX, 2008.

_____; WAGNER, Raul (Org.). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

_____. **Mapa da produção científica do Ensino Religioso**: no período de 1995 a 2010. Curitiba: SIBI/PUCPR, 2013.

MONDIN, Battista. **Quem é Deus**: elementos de Teologia filosófica. São Paulo: Paulus, 1997.

OLINIKI, Marilac R.; DALDEGAN, Viviane M. **Encantar**: uma prática pedagógica no Ensino Religioso. Petrópolis: Vozes, 2003.

OS PENSADORES. **Auguste Comte**: vida e obra. Tradução José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PASSOS, João Décio. **Ensino religioso**: fundamentos e métodos. São Paulo: Paulinas, 2007a.

SILVA, Eliane Moura da; KARNAL, Leandro. **O Ensino Religioso na escola pública de São Paulo**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; UNICAMP, 2002.

TEIXEIRA, Faustino. **A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil**: afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001.

WEISS, Raquel. Durkheim e as formas elementares da vida religiosa. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 13, n. 22, p. 95-119, jul./dez. 2012. Disponível em: <[http://C:/Users/Downloads/36520-144010-1-PB%20\(3\).pdf](http://C:/Users/Downloads/36520-144010-1-PB%20(3).pdf)>.

Intolerância, Laicidade e Ensino Religioso

Emerson Sena da Silveira¹⁹

Introdução

A relação entre laicidade, escola pública, intolerância e ensino religioso é longa, complexa, e, portanto, requer uma entrada específica para que não se percam no labirinto aqueles que desejam realizar pesquisas e reflexões sobre essas temáticas.

Para não me perder em enigmas labirínticos, dividi o texto em três partes. Na primeira, falo sobre crenças em verdades certas, responsáveis por posturas fundamentalistas em agentes religiosos e laicos, e reflito sobre o papel da crença, enquanto uma estrutura negativo-reativa, a partir da filosofia trágica de Clement Rosset (1989). Por um processo de ressignificação das ideias desse filósofo francês, digo que a dinâmica da crença em verdades certas pode afetar agentes religiosos e laicos, produzindo agentes intolerantes.

Na segunda, levando em conta o contexto da “laicidade à brasileira”,²⁰ faço considerações sobre a questão do Ensino Religioso (ER). Entender o seu papel no contexto da laicidade do Estado

¹⁹ Antropólogo. Doutor em Ciência da Religião. Professor do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora. Realizou dois estágios pós-doutorais, um em antropologia e o último, em 2016, em Ciências da Religião.

²⁰ Essa expressão é parte do título de um artigo de Ricardo Mariano (2011).

exige uma reflexão sobre o regime de crenças e os problemas da intolerância para uma perspectiva pedagógica aberta, crítica e plural.

Assim, o ER é entendido neste texto como um campo de aplicação das Ciências ou da Ciência da Religião, e, por isso mesmo, um campo sob luzes críticas e reflexivas, oposto a um regime de crenças impermeáveis ao diálogo, à compreensão e às interrogações. Entretanto, é preciso reparar que a Ciência, ou Ciências, da Religião e o ER são duas realidades/campos com origens e processos específicos de constituição, mas que podem articular-se para produzir uma proposta pedagógica densa e com qualidade (JUNQUEIRA, 2013).

Por fim, na terceira parte, elaboro uma proposta-provocação, o trabalho cultural com livros sagrados e mitologias, incluindo a Bíblia e a Tradição Grega, entendidas como duas raízes, entre as principais, formadoras da identidade sociocultural-moral do Ocidente (GHIRALDELLI, 2013).

Distinções necessárias entre laicidade, secularização e regime de crenças

Segundo Ranquetat Jr (2008), os conceitos e processos de laicização e de secularização são específicos e contextuais, embora apresentem similaridade. Há, também, diferenças entre esses dois processos, mas ambos adquiriram imensa força com a modernidade [entre os séculos XVI e XX], e exprimiram um projeto civilizacional-cultural que sucedeu a civilização cristã ou cristandade após um longo período de vigência, ao menos entre os séculos VI ao XVII. Por conseguinte, laicidade e secularização podem ser remetidas aos processos de transformação vividos na relação entre Religião, Sociedade, Igreja e Estado, em países católicos e protestantes.

Ranquetat Jr (2008) distingue laicidade e secularização de laicismo e secularismo, demonstrando que os dois últimos estão alicerçados em projetos combativos e agressivos que pretendem reduzir ou eliminar, à força, a presença da religião na sociedade e no Estado, inclusive no ensino público. Com fortes traços ideológicos anticlericais e antirreligiosos, o laicismo e o secularismo são projetos que contêm traços de crenças duras em verdades tidas como certas, assim como os fundamentalismos religiosos que almejam ampliar a influência das morais religiosas restritivas sobre o conjunto da sociedade e da estrutura jurídica e política do Estado.

O processo da secularização, com antigas raízes sociais, simbólicas, jurídicas e religiosas, derrotou o monopólio da religião sobre a cultura, a sociedade e as consciências individuais, expressando, com isso, uma profunda transformação social: a institucionalização do pluralismo cultural-religioso e a perda do monopólio interpretativo das justificativas metafísico-religiosas.

No curso da longa história, constata-se que, após as Guerras de Religião (1618-1648), a Revolução Americana (1776), a Revolução Francesa (1789) e a Expansão Napoleônica (1800-20), houve, pelo mundo ocidental, fortes movimentos de separação jurídica entre a estrutura estatal e as poderosas igrejas hegemônicas, católica e protestante.

Todavia, os processos de laicidade efetivaram-se na jovem República Brasileira a partir do golpe contra a Monarquia, desferido em 15 de novembro de 1889 pelo Marechal Deodoro da Fonseca (CARVALHO, 1987). O movimento de rebeldia, efetivado por setores do exército, intelectuais urbanos positivistas, políticos republicanos, setores da Igreja Católica, das oligarquias rurais e incipientes segmentos sociais urbanos, destruiu o Regime do Padroado que desde o século XVI

governava a vida brasileira. Esse regime designava um conjunto de privilégios concedidos pela Santa Sé aos reis de Portugal e de Espanha por meio de bulas pontifícias (CARVALHO, 1987).

A rigor, o Padroado era um instrumento jurídico medieval que dava autoridade ao monarca para gerir aspectos administrativos, jurídicos e financeiros do catolicismo, afetando inclusive aspectos religiosos: bispos e padres, por exemplo, eram “funcionários” da Coroa.²¹ Nesse contexto, a religião era ensinada como catequese, um dever do Estado e herança natural, entendida como indissolúvelmente cristã-católica. Nessa época, em termos técnicos, não cabe dizer que o ER foi “oferecido [...] sob os auspícios da Igreja Católica” (RODRIGUES, 2013, p. 230). Em outras palavras, a ideia de ER e de oferecimento de disciplina são ideias modernas, formadas após a reação do catolicismo institucional à perda de seus privilégios econômicos, sociais, políticos e educacionais com a Proclamação da República.

Por outro lado, o ideal republicano brasileiro, no fim do século XIX e começo do XX, harmonizou-se com os diversos movimentos de redução ou extirpação das influências católicas sobre a estrutura jurídica do Estado, que sacudiram países como o México – o primeiro país a proclamar

²¹ Segundo César Arnaut de Toledo, Flávio Martins Ruckstadter e Vanessa Mariano Ruckstadter: “No período colonial, as atribuições e jurisdições do padroado eram administradas e supervisionadas por duas instâncias juridicamente estabelecidas no Reino português: a Mesa de Consciência e Ordens e o Conselho Ultramarino. A primeira, criada pelo rei Dom João III em 1532, julgava, por mandato papal e real, os litígios e causas de clérigos e de assuntos ligados às ‘causas de consciência’ (práticas religiosas especialmente). A segunda tratava dos assuntos ligados à administração civil e ao comércio. Faziam parte de ambas, delegados reais, geralmente doutores em teologia nomeados pela Santa Sé” .

Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_padroado2.htm#_ftn1>. Acesso em: 6 fev 2017.

oficialmente a separação entre Igreja e Estado – e a França, que, em 1905, tornou-se um dos símbolos ocidentais de laicidade radical no mundo, quase uma religião civil.

No caso do México, a constituição de 1857 não fazia referência à Igreja Católica ou a qualquer outra religião como portadora de algum privilégio. As estruturas eclesiais se contrapuseram violentamente às leis de reforma laica, a saber, “a liberdade de ensino, o registro civil, a liberdade de culto, a secularização dos cemitérios, a nacionalização dos bens eclesiais e a extinção das corporações clericais”.²² A Igreja Católica mexicana liderou um levante armado conhecido como *la guerra cristera*, ocorrido na segunda metade dos anos 1920, alvo de intensa repressão e posterior negociação entre as autoridades estatais e as eclesiais.²³ Todavia, nos limites deste texto, não é possível aprofundar a compreensão dos processos de separação entre o Estado, as igrejas oficiais hegemônicas e os reflexos sobre o ensino público. Entretanto, elenco alguns pontos para definir melhor o quadro.

Primeiro, a laicidade não deve ser confundida com a secularização. Essa última pode ser vista como a perda das determinações do religioso ou do sagrado [dessacralização] e de suas instituições sobre o conjunto da vida social, política, estética, jurídica, cultural, cognitivo-intelectivo-científica, educacional e econômica de uma sociedade. A laicidade, ao contrário, está relacionada com a derrocada da influência religiosa na relação jurídica Igreja-Estado.

²² Dados obtidos no OLÉ - Observatório da Laicidade do Estado, mantido pelo Núcleo de Políticas Públicas em Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/mexico.html>. Acesso em 06/01/2017.

²³ Informação retirada do site do OLÉ - Observatório da Laicidade do Estado. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/mexico.html>. Acesso em 06/01/2017.

Todavia, ambas, laicidade e secularização, solapam o monopólio dos argumentos religiosos e sua pretensão de exclusividade sobre os assuntos humanos. Doravante, a religião não terá mais o monopólio do fundamento legal e legítimo para fundamentar as estruturas sociopolíticas, jurídicas e culturais. Os discursos religiosos, no contexto da formação do espaço e da esfera pública, foram forçados, desde então, a abrir mão do uso da coerção, da censura e da imposição violenta das verdades da fé.

Segundo, o aprofundamento da separação entre Igreja e Estado no Brasil não significou a ausência de reações religiosas advindas de tradições hegemônicas e também de outras não-hegemônicas (protestante, kardecista, umbandista e candomblecista). Houve uma série de arranjos jurídicos, em especial, os ligados às legislações infraconstitucionais [Código Penal, por exemplo], que incriminavam práticas religiosas minoritárias, tratando-as como mágicas, exercício ilegal da medicina etc. Estas minorias religiosas reagiram inspiradas pelo modelo da relação jurídica entre Igreja Católica e Estado, reivindicando tratamento igualitário, caso do espiritismo kardecista, ou reivindicando a denominação de religião acoplada à ideia de patrimônio e identidade cultural brasileira, caso do candomblé (MONTERO, 2004).

Entretanto, na visão de alguns pesquisadores, a laicidade estatal no Brasil não possui força normativa e cultural para promover “a secularização e assegurar sua própria reprodução”; ao contrário, tem “sido acuada pelo avanço de grupos católicos e evangélicos politicamente organizados e mobilizados para intervir na esfera pública”, pois “gozam de situação legal privilegiada”, conseguindo “volta e meia, através de seus lobbies e de sua representação parlamentar, forçar uma insuportável capitulação do poder público”. (MARIANO, 2011, p. 254).

A separação republicana entre Igreja e Estado não resultou, portanto, na privatização do religioso, muito menos na exclusão mútua entre religião e política (MARIANO, 2011). Diferente dos “casos francês, uruguaio e mexicano, não houve um forte movimento anticlerical” (MARIANO, 2011, p. 254). A “laicidade não constitui propriamente um valor ou princípio nuclear da República brasileira, que deve ser defendido e preservado a todo custo, nem a sociedade brasileira é secularizada como a francesa e a inglesa [...] o que [...] constitui séria limitação às pretensões mais ambiciosas de laicistas”. (MARIANO, 2011 p. 254).

Mas, os embates entre a Igreja e o Estado já foram fortes. Na primeira constituição republicana do Brasil, em 1892, a administração de cemitérios, o registro civil, o casamento e a educação pública passaram para registros não-religioso e não-clericais. Todavia, sob o comando de eclesiásticos e leigos, o catolicismo reorganizou-se internamente [em nível educacional, formativo e estrutural e com re-centralização] e pressionou o governo federal e os estaduais, mobilizando a ideia de nação católica. Àquela época, mais de 90% dos brasileiros professavam o catolicismo como identidade religiosa. Após a Revolução de 1930, o resultado da pressão surtiu efeito e o ER voltou à escola pública numa intrincada relação jurídica, ainda inconclusa e confusa.

A questão “Religião e Estado” continua, porém, aberta: em 2009, o Congresso Nacional aprovou um acordo abrangente entre o Estado e a Santa Sé, em especial sobre o ER confessional e seu exercício em escolas públicas, o que motivou discussões e ações jurídicas de contestação.²⁴ A

²⁴ Segundo Ranquetat Jr (2010, p. 178), manifestaram-se publicamente contra o acordo as seguintes organizações religiosas e seculares: Igreja Metodista do Brasil; Igreja Presbiteriana; Associação Brasileiras de Templos de Umbanda (ABRATU); Associação dos Pastores Evangélicos do Piauí; Conselho Interdenominacional de Ministérios

concordata tomou o nome de Acordo Brasil-Vaticano, editada pelo Decreto federal nº 7107/2010 e causou forte reação dos evangélicos, afro-brasileiros e outras religiões, que logo propuseram um projeto de lei chamado Lei Geral das Religiões (PL 160/2009), em andamento no Congresso Nacional.

Contudo, a história do ER no sistema escolar público é sinuosa, cheia de recuos e avanços, devido às diferentes visões e pretensões de governos, grupos sociais, religiosos e acadêmicos. Por isso, há, entre os estados brasileiros, uma grande variação na oferta e organização pedagógica e não há uma base curricular nacional comum. Muitos pesquisadores mostram-se pessimistas em relação a uma futura base curricular em comum. Contudo, na visão de alguns grupos mais otimistas, é preciso continuar lutando por essa e outras importantes mudanças.

Não obstante os vaivéns da “laicidade à brasileira”, as práticas de ER ocorrem desde seu retorno à escola pública e têm sido um campo de uma disputa acirrada entre as religiões instituídas, em especial o catolicismo, e, mais recentemente, os evangélicos, pentecostais e não-pentecostais, e os grupamentos com menor poder de influência, como os grupos afro-brasileiros e sua brava luta por reconhecimento e respeito às suas tradições religiosas.

Apesar das fragmentações, observam-se três vertentes principais da prática pedagógica na escola pública: a confessional ou catequética, que ensina a partir dos símbolos e valores dos

Evangélicos do Brasil e Associação Vitória em Cristo; Grande Loja Maçônica do Estado do Rio de Janeiro; Católicas pelo Direito de Decidir; Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde-SP; Fórum Permanente do Ensino Religioso (FONAPER); Ação Educativa; Comissão de Cidadania e Reprodução; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Associação de Ateus e Agnósticos (ATEA); Associação Brasileira de Antropologia (ABA); Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB); Associação Brasileira de Liberdade Religiosa e Cidadania (ABLRIC); Observatório da Laicidade do Estado (OLÉ-UFRJ) e Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), além de dezenas de organizações LGBTTs e outras que militam pelos direitos sexuais e reprodutivos.

agrupamentos religiosos [orientação católica para os católicos; afro-brasileira para os umbandistas e candomblecistas, evangélica para os evangélicos]; a cidadania sociocultural, que ensina a partir de valores e símbolos amplos, não mergulhando nos temas mais caros à religião, e a fenomênico-histórico-cultural-religiosa, que apresenta a religião a partir de suas formas, estruturas e fenômenos intrínsecos.

Alguns estados, como o do Rio de Janeiro, enfatizaram um ensino confessional, organizando as carreiras do magistério, currículos e materiais pedagógicos a partir de uma divisão entre católicos, evangélicos e afro-fluminenses (umbanda e candomblé), principalmente. Em outros estados e municípios brasileiros, predomina uma forma mais próxima à da cidadania sociocultural. A última forma está em processo expansão, com iniciativas em diferentes lugares, tais como a proposta do Estado do Paraná (ESTADO DO PARANÁ, 2008).

Todas essas vertentes pedagógicas baseiam-se em conjuntos de crenças, assim como os laicismos radicais e não-radicais. São as crenças que movem as ações práticas, e essas conformam, informam, desformam e/ou confirmam as crenças. Mas, o que faz de uma crença um ato de recusa ao diálogo e à pluralidade, duas realidades fundamentais nas democracias sócio-liberal-representativas e republicanas como a nossa? A seguir, reflito um pouco sobre a dinâmica das crenças e das verdades.

Crenças, pertencas e intolerâncias: genealogias filosófico-sociais

O que são crenças, para além do senso comum sociológico e popular? Quais seriam seus fundamentos? Quais são suas relações no cotidiano dos grupos e de pessoas que despendem tanta energia para sustentá-las, contrapondo-se, de forma patológica, a outras leituras e visões da realidade? É possível ser um agente laico, mas aberto ao religioso, e vice-versa, sem recorrer a ações ou a legislações que ferem os princípios da laicidade? (JANOT, 2016, p. 20). Como as aulas de ER podem se tornar um espaço de tolerância e respeito, de dúvida e de aprendizado com os erros, desfazendo muros e portas, construindo pontes e passagens?

Para ensaiar algumas respostas, não me ancoro a definições teológicas ou religiosas, mas em avaliações filosófico-sociais sob o abrigo da Ciência da Religião. Minhas reflexões devem ser apreendidas como leituras específicas sobre crenças, entendidas como elementos que estabilizam a identidade (individual, grupal, social) nas malhas religiosas e não-religiosas das experiências humanas e sociais. Por isso, começo com a primeira pergunta e, no decorrer do texto, responderei às demais.

Sob a ótica da filosofia trágica, a crença é uma trava contra a realidade (ROSSET, 1989). Algumas verdades assustam, provocam medo, retração e negação, mas, se for uma verdade filosófica, será sempre incerta, uma verdade pela qual não se sacrifica tudo, pois o filósofo, e posso dizer, o professor, o pesquisador, mantém seus produtos – as ideias, argumentos e reflexões –, sempre em perspectiva crítica, questionando-os quanto à viabilidade epistemológica e ao rendimento hermenêutico, ou seja, a capacidade de explicarem e compreenderem bem a realidade (ROSSET,

1989). Nesse sentido, é possível que haja um fundamentalismo laico e religioso, expresso quando os indivíduos permanecem aprisionados nas *doxas*, isto é, em opiniões impositivas. A esse movimento de crença dá-se o nome de intolerância, base do comportamento fundamentalista, que pode ser entendido como um processo reativo, de defesa e fechamento, por um lado, e, por outro, como um processo de afirmação agressiva de postulados compreendidos enquanto fundamentos morais e últimos da realidade. O que sustenta os fundamentalismos é a dinâmica da crença em verdades certas, cuja estrutura intrínseca tende à intolerância e ao endurecimento. A crença é constituída em torno de verdades certas e a dúvida-curiosidade, em torno de verdades incertas.

As verdades incertas, por sua própria natureza, não se adequam às militâncias cegas, sejam políticas, religiosas, estéticas ou culturais: são pedras tortas que não se encaixam nas rígidas e ortodoxas arquiteturas da intolerância. Uma verdade tida como certa e defendida como tal, acima de todas as dúvidas, se automutila: deixa de ser instigante, provocadora, inquietante e favorecedora do aprendizado. Por isso, é da natureza da verdade incerta, qualquer que seja, ser aberta às discussões e às novas ideias (ROSSET, 1989). A verdade incerta possui uma tarefa especial, a de ser ponte, travessia, possibilidade e abertura para o diálogo.

A esta configuração dá-se o nome de princípio da realidade suficiente, oposto ao princípio da realidade insuficiente, que fundamenta as metafísicas das crenças duras e intolerantes em verdades apresentadas como se fossem absolutamente certas e fundamentos últimos da realidade.

O primeiro princípio, o da realidade suficiente, parte da ideia de que não é necessário buscar fundamentos absolutos, últimos e totais em nenhum lugar para além das realidades corriqueiras da vida social e humana e de suas questões que demandam resoluções negociadas e diálogo entre os

diferentes. O segundo, baseia-se na ideia de que qualquer fenômeno, fato ou realidade é sempre insuficiente e de que é preciso buscar um fundamento último e absoluto situado além da realidade vivida para explicar, compreender e resolver os fatos, realidades ou fenômenos.

O pensamento “de uma insuficiência do real – a ideia de que a realidade só poderia ser filosoficamente levada em conta mediante o recurso a um princípio exterior à realidade mesma (Ideia, Espírito, Alma do mundo etc.) destinada a fundá-la e a explicá-la e mesmo a justificá-la” é o fundamento das principais crenças duras (ROSSET, 1989, p. 12).

Dando um novo sentido à ideia de Rosset (1989), pode-se dizer que as militâncias religiosas e laicistas radicais irmanam-se no princípio da realidade insuficiente: o fundamento e a “verdadeira realidade” está sempre em algum lugar além, na República ou em Deus, na Carta Constitucional ou na Bíblia, que, não raro, são mal interpretadas e mal lidas. Em relação ao campo educacional, as crenças baseadas no princípio da realidade insuficiente dividem-se em duas posições: uma propugna a exclusão pura e simples do ER e a outra defende sua redução a determinadas confissões religiosas, em especial as de matriz cristã. A “fundamentologia” dos dois grupos não admite a capacidade de o ER, como campo de aplicação da Ciência ou Ciências da Religião, trilhar caminhos plurais e equilibrados. A dos grupos radicais, laicistas ou religiosos, por sua vez, supõe que o ER sempre estaria em uma insuficiência: ou com a República Laica ou com Deus Todo-Poderoso, ambos compreendidos como verdades objetivas, certas e certeiras, que não podem ser interrogadas.

As crenças, endurecidas pelas verdades certas, estão presentes entre religiosos de todos os matizes, políticos ou ateus militantes – que dedicam suas vidas para provar, religiosamente, a não

existência de Deus. Todos os militantes duros possuem em comum a dureza no olhar, a mudez da curiosidade, a necessidade de sempre repetir um bordão, um lugar-comum, uma frase feita e ocupar a esfera e o espaço público com suas militâncias para, com isso, exorcizar as inseguranças e dúvidas que fazem parte do processo de aprendizado de qualquer indivíduo ou grupo social.

As verdades incertas, ao contrário, possuem propriedades interessantes: não tornam as crenças impermeáveis às interpelações trazidas por outras dimensões da vida e não precisam de mártires. Por outro lado, basta uma verdade certa, a ponto de uma pessoa sentir-se autorizada a fazer qualquer coisa para defendê-la, que as crueldades e violências brotam. Quando uma pessoa, diante de uma verdade certa, sente-se juiz, dono, rei e mártir, qualquer violência em nome de sua crença é legitimada diante de seus olhos. Assim, a humanidade dos outros e suas ideias e valores são desfigurados. Desfigura-se o outro porque não se reconhece nela a verdade e a humanidade. A desfiguração do humano está ligada ao modo de dar respostas ao medo e às inseguranças existenciais: para lidar com as constantes mudanças, a crença permanece estacionada numa repetição narcisista e autorreferida. Uma Medusa às avessas, que olha dentro dos indivíduos e grupos paralisando-os e petrificando-os.

Ao mesmo tempo, a verdade incerta é preventiva, mas não curativa, e, portanto, só é acessível e possível para aquele que não está “mordido” pela crença, segundo Rosset (1989). A crença não requer cura, pois ela é autoimune a tudo aquilo que a questiona, a crença é “incurável”. Pode-se tentar de tudo para mudar e demover de opinião [*doxa*] um indivíduo, mas essa tarefa está fadada ao fracasso: as teorias conspiratórias, dos mais variados tipos, estão aí para ilustrar a recusa do real perpetrada por qualquer crença (ROSSET, 1989).

Uma crença forte demonstra apenas o seu próprio valor – não o valor do conteúdo, o que a torna impermeável às dúvidas e questionamentos (ROSSET, 1989). Quem está convencido de sua crença não se desconvence. Contudo, não se trata de uma cegueira ou de uma incapacidade em ver o real. Rosset (1989) afirma que o mecanismo da crença separa a realidade, com suas questões espinhosas, dos postulados defendidos, evitando, pelo autoengano, que as dúvidas desconstruam, alterem ou mudem as opiniões dos indivíduos. É uma forma aguda, e paradoxal, de bloqueio ativo da percepção (ROSSET, 1989).

Ao contrário do que se costuma pensar, a forma intolerante de crer, migra junto com o sujeito, ou seja, ele passa de um extremo ao outro de opinião, mas permanece impermeável e fundamentalista. Em outras palavras, a crença é indiferente aos conteúdos empíricos que a sustentam. As crenças endurecidas estão em um alto nível de abstração que as fazem imunes a qualquer interrogação advinda ou provinda das muitas realidades nas quais os crentes, laicistas ou religiosos fundamentalistas, estão imersos. Na linha da filosofia trágica, alguém que era religioso fundamentalista, mas passou a ser convictamente ateu, mudou e não mudou, simultaneamente: mudou o conteúdo empírico (de Deus para o Nada), mas a recusa da percepção permaneceu, os mecanismos de denegação da realidade continuam (ROSSET, 1989).

Há um paradoxo, portanto: a “adoração de uma verdade é sempre acompanhada por uma indiferença pelo seu conteúdo” (ROSSET, 1989, p. 39). A adoração torna a verdade de uma crença surda às boas vozes críticas que lhe contrariam. Daí o bloqueio a tudo aquilo (imaginário ou real) que ameace a crença ou que seja sentido como uma ameaça.

Os grupos religiosos e não-religiosos que se recusam a dividir o mesmo espaço público ou esfera pública com outros grupos (diferentes de sua crença, obviamente) demonstram isso. Um grupo de alunos evangélicos que se recusa a fazer um trabalho acadêmico sobre as religiões africanas, nem que seja a leitura de um livro ou um simples texto; um grupo de alunos que se recusa a ler os textos um autor clássico (um filósofo, um sociólogo, um antropólogo); um grupo político que recorre à desvalorização dos outros grupos ou sempre apela para o ressentimento têm em comum uma fragilidade: para não quebrar a crença, envolvem-na em camadas de negação, retórica e imaturidade intelectual e moral. Assim, a crueldade da crença em verdades certas pode se manifestar no interior de minorias [religiosas, sexuais e políticas] podendo levá-las à segregação de indivíduos que, por sua curiosidade e inteligência, suscitam curiosidades, não-conformismos, questionamentos e indagações desconcertantes. A forte e injusta rejeição coletiva de comportamentos individuais divergentes, com tons patológicos, demonstra traços fascistas, e, com isso, a fragilidade da crença, uma fragilidade que, paradoxalmente, é a força que alimenta a recusa da diferença e do diálogo (ROSSET, 1989).

A presença de outros modos, religiosos ou não-religiosos, de viver as relações humanas no mesmo espaço social demonstra a plausibilidade de outras possibilidades de existir e acreditar. A verdade (parte ou totalidade) pode estar um pouco (ou muito) com os outros, com os “diferentes-de-mim” ou os “diferentes-de-nós”. As crenças construídas ao longo de tanto tempo e que reuniram tanto esforço para serem inculcadas nos indivíduos e nos grupos – construídas como se fossem uma segunda natureza humana – podem ser questionadas: dados empíricos advindos de pesquisas acadêmicas e científicas, outras ideias, imagens, palavras, gestos. E isso é simplesmente difícil de ser

admitido. Mas, diante das indagações, o mais comum é continuar a afirmar a própria crença a despeito de tudo o que a questiona. E, mais além, para Rosset (1989), tudo que pode contrariar uma crença é metamorfoseado em confirmações dos postulados que a sustentam.

Nesse sentido, é preciso pensar a sala de aula como lugar do erro e como o espaço da dúvida, pois, desta forma, cultiva-se o florescimento de verdades incertas, abertas às mudanças. Por isso, o ER pode ser o espaço das dúvidas enquanto método de pensar a religião. Às religiões, caso desejem, caberia ensinar suas crenças a partir de seu próprio ponto de vista, mas não na escola pública, que é o espaço das verdades incertas, um espaço que deveria acolher muitas possibilidades de trabalho pedagógico plural, laico e democrático.

O conceito de crença, tomada dessa forma, fornece pistas para pensar as teimosias do crer na história das sociedades. Por isso, é preciso pensar as realidades, religiosas e não-religiosas, o tempo todo. Possuir uma crença, sentir-se membro (ou assumir-se como um) de algum grupo, partido, igreja ou associação é construir um trajeto de desenvolvimento numa grande rede de desejos, valores, imagens e ações. A crença e o desejo nunca estão solitários, sempre estão em coletivo e são tecidos em rede. À medida que as crenças são tecidas, a rede move-se, e, a cada movimento, vontades e memórias são acrescidas, movidas, apagadas, realçadas, desconstruídas e reconstruídas.

Em outras palavras, as crenças são fenômenos coletivos também, nascem no seio de comunidades e grupos sociais. Dos coletivos, desprendem-se imaginários que podem gerar imagens distorcidas das realidades, preconceitos, discriminações e recriminações.

As crenças propagam-se como se fossem tsunamis, dependendo da força. A tensão e a força de empuxo das ondas de crença oscilam entre o passado, o presente e o futuro. Por exemplo, as crenças antissemitas [contra os hebreus ou judeus] varreram a Europa durante séculos, estendendo-se até a Segunda Grande Guerra Mundial. Milhões de judeus pagaram com a vida a alta fatura imposta pelas imagens distorcidas que acompanham o antissemitismo. Ainda hoje, crenças antissemitas continuam vivas em muitos setores das sociedades ocidentais, assim como as crenças islamofóbicas, que culpam todos os muçulmanos pelo terrorismo e violência. Os ciganos sofreram e sofrem repetidamente com crenças renitentes sobre sua cultura, seu modo de ser e de viver. Os negros, os umbandistas e adeptos das religiões africanas, como candomblé, tambor de mina, batuque e outras, sofrem constantes ataques por conta de crenças que associam, de forma causal, suas experiências religiosas ao mal, às trevas, ao demônio.

Mas, o antissemitismo medieval e o antigo ódio multissecular aos ciganos são os mesmos do antissemitismo e dos ódios anti-ciganos modernos? É a mesma antiga rede de crenças e desejos que são mobilizadas novamente? Os sujeitos que odeiam hoje são iguais aos que odiaram no passado? Odeia-se mais hoje do que ontem? São os mesmos contextos históricos, sociais, políticos e religiosos? A resposta é não. Há diferenças e mudanças, embora estranhamente as distorções da imagem do outro permaneçam: em tempos de intensa comunicação cibernética, as redes sociais propagam e impulsionam essas crenças, fundindo-as e combinando-as com outros elementos, os mais heteróclitos possíveis, ampliando a erosão do diálogo civilizado e respeitoso entre os agrupamentos sociais.

As crenças podem ser vistas como estruturas de longa duração e transnacionais, embora também sejam contextuais e locais. Essas movimentações de crenças, ao longo do tempo e do

espaço, variam na forma, intensidade, conteúdo e abrangência. A crença é produto social, formada por desejos, imagens, ódios e ressentimentos, todavia, também produz um tipo de socialidade ou laço social que mantém grupos e indivíduos em estado de agregação.

Assim, quando grupos ou indivíduos se acreditam imbuídos de uma missão, revelação, promessa ou mandato absolutos, vindos de uma entidade superior ou divina, e impõem suas versões da realidade no espaço público, para além do seu território social, emerge a retórica da aniquilação (BERGER, LUCKAMNN, 2004). Nesse sentido, crenças religiosas ou não religiosas podem ser o combustível para uma “caça às bruxas”. Se as crenças são abertas, não precisam temer outras formas de crer, e, assim, o diálogo é possível. Entretanto, se permanecem fechadas, as crenças voltam-se contra supostos inimigos que devem ser combatidos e aniquilados, segundo a perspectiva dos intolerantes.

O espaço da dúvida e do aprendizado: sala de aula, religião e liberdade

Diante das realidades da intolerância, precisa-se de espaços revigorados para que as dúvidas sejam carinhosamente cultivadas e colhidas como frutos saborosos da arte de tolerar e venerar as diferenças e os diferentes. E qual seria o espaço, nas sociedades ocidentais, de cultivo da curiosidade, da boa formação humana, do bom aprendizado e da tolerância?

A escola e a sala de aula modernas foram instrumentos de formação cultural e civilizatória foi, com as configurações conhecidas ainda hoje. Fruto das ideias renascentistas e iluministas na Europa [séculos XVI e XVIII], mas também das ações e reações religiosas à modernidade [a Igreja católica,

com os jesuítas; os protestantes com Comenius], a escola, a sala de aula e o professor se universalizaram na passagem do século XIX ao XX. A escola e a sala de aula tornaram-se grandes instrumentos para a formação de um povo e uma nação no sentido esclarecido, o das ideias abertas, o da tolerância, o da cidadania, o da suavização dos costumes sociais, ou seja, o abandono de hábitos cruéis, o aumento do autocontrole e da auto-disciplina, entre outros aspectos fundamentais. Porém, em sua história encontra-se a sombra da exclusão de minorias, migrantes, grupos postos à margem, mulheres, negros e outros.

E no Brasil? Como as coisas aconteceram? Em termos históricos, o Brasil sofreu muita exclusão, com processos coloniais violentos: índia(o)s, negra(o)s e mulheres brancas estavam desde logo excluída(o)s, assim como os homens brancos pobres. Porém, mesmo os filhos dos Senhores de Engenho, que tinham acesso a alguma educação, estavam submetidos a um regime antipedagógico, autoritário, violento nos métodos e que marcou muito negativamente nossa história e desenvolvimento posteriores. Era comum, durante séculos, o recurso a violência física para educar: palmatória, varas, xingamento e humilhações (FREYRE, 1984, p. 419).²⁵ Por outro lado, um vasto sistema escolar de alto nível foi criado pelas mãos dos Jesuítas, apesar das exclusões dos negros escravizados. Mas, a violência da dominação colonial portuguesa abateu-se sobre a Ordem Jesuíta que foi expulsa por um ato do Marquês de Pombal, desagregando todo um sistema de ensino de alto nível sem que nada de melhor o substituísse. As proibições da Metrópole, Portugal, pesavam muito. No

²⁵ Sempre é bom ler Freyre (1984, p. 419): “Nos antigos colégios, se houve por um lado, em alguns casos, lassidão - fazendo-se vista grossa a excessos, turbulência e perversidades dos meninos - por outro lado abusou-se criminosamente da fraqueza infantil. Houve verdadeira volúpia e humilhar a criança; em dar bolo em menino. Reflexo da tendência geral para o sadismo no Brasil pela escravidão e pelo auso do negro.” .

reinado da Rainha Dona Maria I (a louca para os brasileiros; a piedosa, para os portugueses), o Iluminismo se espalhou pela Europa, mas a repressão colonial aumentou e, com ela, a censura contra ideias novas e grupos rebeldes, em especial, no campo educacional.

Apenas no século XIX, em 1808, quando a corte portuguesa se mudou para o Brasil, tornando-o um reino unido, é que o ensino e o sistema educacional foram estimulados, com ênfase no estrato superior – as escolas de medicina e de direito. A história da educação no Brasil, a partir da Proclamação da Independência e da República, continuou a apresentar muitos problemas: um ensino com pouca abertura para outras classes e segmentos sociais, em especial, mulheres, índios, escravos e brancos pobres ²⁶.

No começo do século XX até a década de 1960 os movimentos sociais e a inteligência brasileira pensaram uma nova educação, a Nova Escola, com Anísio Teixeira. Surgiram também grandes educadores como Darcy Ribeiro, apenas para mencionar alguns. A proposta básica da escola pública nessa época era ampliar o saber oriundo de diversas heranças culturais ocidentais e consolidar a cidadania a partir de um currículo enriquecido com línguas [latim, grego, francês, inglês], filosofia, história e uma sólida formação humanista. A escola pública das décadas de 1950 e 1960 foi considerada uma das melhores, ainda que não fosse universal: uma extensa faixa da população brasileira não era atendida. Era uma escola na qual índias(os), negras(os), camponeses e outras minorias eram excluídas, barradas e impossibilitadas de acessar os conhecimentos e

²⁶ Impossível não deixar de citar o ensino técnico que, desde as descobertas das Minas Gerais, estabeleceu-se no Brasil, prosperou até ser transformado, após o Regime Militar, em ensino profissionalizante, uma espécie de panaceia com o que, na verdade, empobreceu o currículo e não garantiu um saber técnico de qualidade. Honrosa exceção são os Institutos Federais de Educação e Tecnologia, criados há pouco mais de uma década.

aprendizados oficiais e clássicos, tendo, simultaneamente, seus saberes e práticas desvalorizados e censurados.

A partir de 1964, a Ditadura Militar abortou uma série de projetos pedagógicos inovadores, censurou, matou e torturou intelectuais, educadores, pedagogos, filósofos, sociólogos, professores, estudantes etc. As reformas autoritárias não melhoraram o sistema educacional, ao contrário, sucatearam o currículo e salário do magistério, introduziram ideias equivocadas: o persistente chamamento para uma educação profissional exclusivamente voltada para o mercado de trabalho, o pensamento técnico-conservador e o fatiamento do ensino em módulos, eixos, partes foram erros que fustigaram a educação pública (GHIRALDELLI, 2006). Essas ideias que grassaram por essa época permaneceram e foram abraçadas nos últimos trinta anos por governos de direita e de esquerda, sem exceção.

Por outro lado, apesar das críticas ao sistema escolar como um todo por conta de seu poder disciplinar/doutrinador/repressor, mantenedor e reproduzidor das desigualdades – críticas feitas com base nas ideias de Bourdieu e Foucault –, a escola e a sala de aula foram relidas e pensadas por novas metodologias, como as de Montessori²⁷ e Waldorff,²⁸ sem mencionar as críticas de Paulo Freire

²⁷ Criada pela pedagoga italiana Maria Montessori (1870–1952), essa pedagogia valoriza a educação pelos sentidos e pelo movimento para estimular a concentração e as percepções sensório-motoras da criança. O método parte da ideia de que a criança é dotada de infinitas potencialidades. Individualidade, atividade e liberdade do aluno são as bases da teoria, com ênfase para o conceito de indivíduo como, simultaneamente, sujeito e objeto do ensino. (LANCILOTTI, 2010; MONTESSORI, 1937).

²⁸ A Pedagogia Waldorf nasceu em 1919 na Alemanha, e está presente no mundo inteiro em mais de 1.000 escolas. Uma das principais características da Pedagogia Waldorf é seu embasamento na concepção de desenvolvimento do ser humano, orientada com base nos pontos de vista da Antroposofia, doutrina criada e introduzida por Rudolf

(1999) ao ensino bancário-alienador, um educador-filósofo valorizado internacionalmente, pouco e mal lido no Brasil, por grupos políticos de esquerda e direita. Pouco se entendeu da relação entre as ideias de Freire e a força de uma escola como elemento propulsor da boa formação, aberta, laica, plural, republicana e crítica, a partir das realidades vividas pelos alunos e alunas.

Nessa história toda, o ER foi marcado por lutas pela hegemonia da religião dominante, no caso, o catolicismo, batendo-se por uma identidade própria, um currículo específico e uma formação adequada de professores (RODRIGUES, 2013; 2015 a; 2015 b).

O ensino público como um todo sofre imensos problemas que afetam o ER:

A inexistência de um *Sistema Nacional de Educação no Brasil* pode ser uma das razões pelas quais a profissão docente se apresenta hoje, extremamente diferenciada e fragmentada. Estados e municípios, considerados entes autônomos, conforme a Constituição Federal de 1988, correspondem cada um a um sistema de ensino. Há professores federais, estaduais e municipais; professores concursados e não concursados; professores urbanos e rurais; professores das redes pública e particular e das redes patronais profissionais (Sistema S); e professores titulados e sem titulação. Essa situação origina planos de carreira distintos (ou ausência de planos), salários diferenciados e duplicação de jornada em carreiras diferentes: estadual/municipal; pública/privada; educação básica/educação superior (SCHEIBE, 2010, p. 984).

Steiner (1861 - 1925), filósofo nascido austríaco, naturalizado alemão, membro da sociedade alemã de Teosofia (1902–1912). As escolas Waldorf no Brasil adotam um currículo comum (conforme exigências legais) e um método de ensino baseado em uma pedagogia que estimula as artes, um contato renovado com a natureza, a inteligência manual [artesanato e afins], valorização do teatro, das imagens e contos/lendas, jogos etc. (ANDRADE E SILVA, 2011)

As pesquisas sobre a profissão de professor revelam exaustivamente, duros desafios, em especial no ensino fundamental: baixos salários, deterioração das condições de trabalho [violência, material pedagógico de baixa qualidade], longas jornadas, salas superlotadas, dificuldade de atualização, cobranças por maior desempenho profissional, infraestrutura escolar precária [bibliotecas, salas, móveis, internet, espaço para esporte, contato com a natureza, música, transporte e merenda escolar] (OLIVEIRA; FELDFEBER, 2006).

Portanto, falar de um bom ER, dos avanços da intolerância e da agressiva ação de igrejas e grupos religiosos no espaço e na esfera pública, sem tocar nas questões mencionadas acima, é um erro crasso. É preciso pensar a valorização salarial do professor e a infraestrutura escolar juntamente às questões de currículo, plano pedagógico e linhas de orientação, reforçando boas propostas e análises realizadas por estudiosos da área (RODRIGUES, 2013; JUNQUEIRA, 2010; JUNQUEIRA, CORRÊA, HOLANDA, 2009; PASSOS, 2007; SOARES, 2007).

Porém, o ER ainda é marcado por muitas dissensões: as escolas públicas brasileiras ora adotam um critério, ora outro; ora enfatizam uma formação específica (ciência ou ciências da religião ou teologia), ora uma formação básica em outra área complementada por um curso (livre, especialização *latu sensu* ou outro). Em relação ao professor e ao conteúdo curricular, há múltiplas e conflitantes orientações. Não há uma posição oficial do Ministério da Educação. Com isso, materiais didáticos de baixa qualidade são comuns. Em alguns livros, registraram-se expressões discriminatórias em nome da fé, em geral cristã, contra a população formada por pessoas não heterossexuais, não-cristãs e/ou com algum tipo de deficiência (DINIZ; LIONÇO, 2010).

Há fortes movimentos na sociedade para que o ER adquira uma identidade laica e plural em plenitude. Na “Ação Direta de Inconstitucionalidade ao Acordo Brasil-Vaticano no que se refere ao Ensino Religioso Nas Escolas Públicas”, a ADI 4.439, documento proposto pela Procuradoria Geral da República (2010, p. 4), lê-se:

De modo que, em face do princípio da unidade da Constituição, não é viável a adoção de uma perspectiva que, em nome da laicidade do Estado, negue qualquer possibilidade de ensino de religião nas escolas públicas. Mas tampouco se admite que, a partir de uma leitura unilateral do art. 210, § 1º, da Carta, se transforme a escola pública em espaço de catequese e proselitismo religioso, católico ou de qualquer outra confissão.

Ainda na página 5 do aludido documento:

A escola pública não é lugar para o ensino confessional e também para o interconfessional ou ecumênico, pois este, ainda que não voltado à promoção de uma confissão específica, tem por propósito inculcar nos alunos princípios e valores religiosos partilhados pela maioria, com prejuízo das visões ateístas, agnósticas, ou de religiões com menor poder na esfera sócio-política.

Com isso, a Procuradoria Geral da República (2010, p. 5) defende sua tese central:

[...] a única forma de compatibilizar o caráter laico do Estado brasileiro com o ensino religioso nas escolas públicas é através da adoção do modelo não-confessional, em que o conteúdo programático da disciplina consiste na exposição das doutrinas, das práticas, da história e de dimensões sociais das diferentes religiões – bem como de posições não-religiosas, como o ateísmo e o agnosticismo – sem qualquer tomada de

partido por parte dos educadores. Estes, por outro lado, devem ser professores regulares da rede pública de ensino, e não pessoas vinculadas às igrejas ou confissões religiosas.

Por fim, mais um trecho do documento escrito pela Procuradoria Geral da República (2010, p. 5):

Tal modelo, por não implicar endosso ou subvenção estatal a qualquer crença ou posição religiosa, é, como dito, o único compatível com o princípio da laicidade estatal. Apenas ele promove, em matéria de ensino religioso, um dos mais nobres objetivos constitucionais subjacentes ao direito à educação: formar cidadãos e pessoas autônomas, capazes de fazerem escolhas e tomarem decisões por si próprias em todos os campos da vida, inclusive no da religiosidade.

O acirramento dos conflitos ficou claro na audiência pública convocada em 2015 pelo STF (Supremo Tribunal Federal) para discutir a ação da Procuradoria Geral da República [ADI 4.439] contra o modelo confessional praticado em escolas públicas, expresso, de alguma forma, no “Acordo entre a República Federativa Do Brasil e a Santa Sé Relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”.²⁹ (CARNEIRO, 2015).

²⁹ Na audiência pública, a maioria das instituições e associações consultadas, manifestou-se contra o ensino religioso confessional. A letra exata do Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010, que promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008, diz: “Artigo 11. A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa. § 1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.”

A demora na regulamentação nacional do ER tem gerado muitos problemas, entre os quais, violações ao princípio da laicidade do Estado (a neutralidade como não-favorecimento de nenhum credo específico), o que motivou a ADI 4.439 movida pela Procuradoria Geral da República (2010). Podem-se citar, como exemplos de ingerência indevida, as legislações regulatórias que ferem a laicidade segundo a ótica do Conselho Nacional do Ministério Público (JANOT, 2016, p. 20):

As leis Estaduais nº 3.459/2000 e nº 5.998/11, que, respectivamente, instituiu o ensino confessional na rede pública de ensino básico no Estado do Rio de Janeiro e criou a obrigatoriedade da Bíblia Sagrada nas bibliotecas escolares [...] a Lei nº 74, do Estado do Amazonas, a Lei nº 2.902/2004, do Mato Grosso do Sul, e a Lei nº 8.415/2003, do Rio Grande do Norte, que também adotaram a obrigatoriedade da Bíblia Sagrada nas escolas. Por outro lado, a Lei nº 1.864/2008, do Estado de Rondônia, violou de modo ainda mais ostensivo o Estado Laico, ao oficializar a Bíblia Sagrada como livro-base de fonte doutrinária para fundamentar princípios, usos e costumes de comunidades, igrejas e grupos, tendo ainda ressaltado que tudo é feito com o expresse reconhecimento do Estado de Rondônia.

Creio que é possível sair desses impasses, pois não é função do Estado criar legislações que oficializem determinadas posturas religiosas ou obriguem as escolas a adotar um procedimento pedagógico confessional, o que constitui uma postura contraproducente e pouco republicana. Por outro lado, uma pedagogia crítica não poderia ignorar a força das leituras bíblicas na cultura brasileira, objeto de muitas análises sociais, históricas e antropológicas, uma força que continua, ainda hoje, com muitas variações e múltiplas influências.³⁰

³⁰ Para citar apenas uma delas, Velho (1995).

Um Estado secular, democrático e republicano permite a coexistência de uma pluralidade de vozes, entre as quais as religiosas, e age com neutralidade em relação às confissões de fé, sem favorecimentos, mas, ao mesmo tempo, zela para que, no espaço e na esfera públicos, regras e normas de convivência e diálogo sejam observadas por qualquer religião ou grupo não-religioso.

Nesse sentido, há, para Habermas (2010), critérios que balizam a inserção do discurso religioso na esfera pública, entre os quais, a razoabilidade, a busca da veracidade, a autolimitação das verdades certas, o abandono, ao menos temporário, da pretensão da dogmática universal-total e a adesão à ética do discurso. A partir desse conjunto de critérios, posições e vozes religiosas e não-religiosas coexistem e regulam seus conflitos com respeito e tolerância. Para o filósofo alemão, “a religião deve se abrir às premissas do Estado constitucional, que se funda numa moral profana” (HABERMAS, 2010, p. 139). Num Estado laico, republicano e democrático, a “consciência religiosa precisa assimilar cognitivamente o contato com outros credos e religiões”. (HABERMAS, 2010, p. 139). Uma sala de aula cheia de interrogações e dúvidas, com um ER instigante, desafiador e plural, contribuiria para essa assimilação.

Uma proposição formativa e informativa: do laico ao religioso, do religioso ao laico

Há algumas opções de orientação e currículo já divulgadas e defendidas (ESTADO DO PARANÁ, 2008). Portanto, neste texto proporei linhas gerais para desmontar “crendices religiosas e laicas”, no sentido da filosofia trágica que abordei, e avançar em uma outra perspectiva, aberta e pluralista.

Cabe pensar essas proposições conjuntamente aos problemas concretos da escola pública, como a questão salarial, a formação do professor, a infraestrutura e o currículo.

Posto isso, retomo os ideais de *Paideia* (cultura grega) e de *Bildung* (cultura germânica), esquecidos e pouco mencionados nos artigos e pesquisas sobre o ER e Educação Pública. A *Paidéia* é o ideal formador da cultura e sociedade gregas, abarcando a ideia de integralidade e virtudes físicas, morais, estéticas e intelectuais, expressas em tradições filosóficas e tradições estético-literárias (o poeta Homero, por exemplo) (JAEGER, 2003).

Na ideia da cultura grega, em geral, as virtudes são desenvolvidas por meio de uma educação integral e profunda:

A temperança (*sophrosýne*), o autocontrole dos comportamentos e dos prazeres excessivos é a virtude da alma toda e da sociedade, possibilitando a harmonia, o equilíbrio entre as espécies da alma e os grupos da pólis. A coragem (*andréia*), virtude dos guardiões que possibilita manter na alma e na cidade uma avaliação na justa medida do que é um verdadeiro bem ou mal. A sabedoria (*sophía*), virtude que possibilita a compreensão racional das Formas, principalmente o Bem (BOLLIS, 2013, p. 265).

A estrutura educacional brasileira está sob o eco, ainda que rouco e fraco, da *Paidéia* clássica, quando, por exemplo, prevê a educação física e artística, as ciências sociais, exatas e naturais, a literatura e a língua como elementos – organizados concretamente em disciplinas – que norteiam a educação laica e pública, como prevê a Constituição e as leis de nossa República (ver a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996).

Em relação à *Bildung*, pode-se entendê-la como um ideal formativo germânico, com algumas características interessantes: a) o cultivo de si mesmo, pela educação fornecida pelas estruturas reflexivas da lógica e da crítica, caracterizado por um trabalho de autodisciplina e rigor conceitual (SUAREZ, 2005); b) a viagem, como elemento prático e dinâmico do contato com outras culturas e povos;³¹ c) a tradução, que remete para a “natureza circular, cíclica e alternante (isto é, ser, ao mesmo tempo, progressão e retorno)”, traduzindo o esforço de conhecer por dentro outras estruturas linguísticas (SUAREZ, 2005, p. 195) e d) o retorno à Antiguidade, com a recuperação dos gregos e seu importante legado cultural. Há, nesse processo, um “dinamismo próprio de *Bildung*: seu caráter de processo, prática, trabalho, viagem, romance, alteração, identificação, tradução” (SUAREZ, 2005, p. 197).

Dados esses dois pressupostos, pode-se afirmar que todos somos frutos de duas grandes culturas, a greco-helênica e a judaico-cristã, que se prolongaram no tempo e no espaço, fecundaram-se mutuamente, gerando perspectivas, valores, práticas e hábitos culturais, sem esquecer, obviamente, as contribuições de outras culturas e povos ao longo de dois mil anos de história. O ER poderia beber dessas duas fontes. Por isso, um livro sagrado na escola pública, como a *Bíblia*, deve ser desconectado de monopólios interpretativos (em especial os eclesiásticos) e deve ser compreendido como um patrimônio cultural da humanidade, assim como outros livros, poesias e monumentos de outras tantas culturas.

³¹ “[...] certo de reencontrar-se, o homem sai de si mesmo para se buscar e encontrar o complemento de seu ser no mais íntimo da profundidade do outro” (SCHLEGEL apud SUAREZ, 2005, p. 195).

A “*Bíblia* é, junto com a *Ilíada*, a *Odisseia* (Homero) e a *Teogonia* (Hesíodo), a base de nossa cultura moral” (GHIRALDELLI, 2013, p. 128). Nesse sentido, a chave essencial é tomar os livros maiores das duas grandes tradições culturais e lê-los como uma literatura de formação (GHIRALDELLI, 2013). Em outras palavras, uma *Paideia*. Por exemplo, ao ler a *Ilíada*, não é necessário acreditar – no sentido de crença em verdades certas que explicitarei neste texto –, que os deuses gregos [Afrodite, Ares, Zeus etc.] intervieram na Guerra de Troia, como Homero poetou, nem mesmo em sua ocorrência: pode-se lê-la como uma história mítica, com o objetivo de formação moral, espiritual e pedagógica.

A forma como o crítico literário Harold Bloom (2005) escreve sobre a literatura sapiencial bíblica mostra que essas interpretações são possíveis e viáveis. Ao falar da contribuição dos hebreus, citando os livros de Jó e Eclesiastes, afirma:

As modalidades de sabedoria – prudente e cética – foram legadas aos hebreus, a primeira nos provérbios; e a busca sombria pela justiça de Deus em Jó e Eclesiastes. Os cânones da ortodoxia oriental e do catolicismo romano incluem tais modalidades, bem como a Sabedoria de bem Sirach (século II antes da Era Comum) e a Sabedoria de Salomão (século I antes da Era Comum), ambos lidos por Shakespeare, na apócrifia da Bíblia protestante de Genebra, e por muitos de nós na apócrifia da Bíblia traduzida sob as ordens do rei Jaime. (BLOOM, 2005, p. 23).

Bloom (2005, p. 25) diz que “os comentaristas mais contundentes do Livro de Jó, [...] continuam sendo João Calvino e Kierkegaard”, sendo o primeiro o fundador de um grande ramo de tradição protestante reformada (presbiterianos, calvinistas etc.) e o segundo um importante filósofo, nascido na Dinamarca. Com isso, compreende-se como a cultura greco-romana se fundiu com a cultura judaica, constituindo a base da cultura ocidental, também influenciada por inúmeras e

imorredouras contribuições culturais (africanos, ameríndios, indígenas, orientais etc.) que produziram ressignificações e novas semânticas, ampliando o alcance das raízes ancestrais.

A *Bíblia* é, dentro dessa perspectiva cultural que proponho, um grande texto poético e literário,³² podendo ser lido por crentes e não-crentes, e que pertence ao campo religioso e não-religioso, mais do que um texto histórico, objetivo e empírico. Por isso, não é possível confrontar os livros bíblicos com a verdade da história ou da ciência modernas: são estruturas ancoradas em gêneros literários distintos, e, portanto, não podem ser confundidos (GHIRALDELLI, 2013).

Os grupos ateístas radicais que acusam a Bíblia de “erro e contradição” nos termos da linguagem científica ou histórica e os grupos religiosos que defendem a *Bíblia* de tais acusações apelando para supostas “verdades” capazes de serem provadas cientificamente cometem um “erro de hermenêutica”: não conseguem distinguir gêneros literários de gêneros científicos, poesia de historiografia, narrativa fantástica de biografia, romance de epopeia, realizando leituras ruins que em nada contribuem para a abertura do laico ao religioso e do religioso ao laico. Nesse sentido, ateus religiosamente militantes realizam uma leitura literal, do mesmo modo como os grupos religiosos fundamentalistas fazem quando recriminam e discriminam o comportamento de minorias sexuais a partir da leitura de algumas passagens bíblicas.

³² Bloom (2012, p. 16) refere-se ao assombro, ao espanto e à grandiosidade de muitas histórias bíblicas: “J. nos conta histórias ainda mais fantásticas de Iahweh, tais como a do comportamento ímpio de Iahweh ao confundir os audazes construtores da Torre de Babel, o ataque assassino e imotivado de Iahweh a Moisés, quando o pobre Moisés acampa à noite no caminho para o Egito; e a história extraordinária de Iahweh enterrando Moisés com as próprias mãos numa cova não marcada” .

Os gêneros literários bíblicos são diferentes dos modernos gêneros literários da literatura, e os gêneros acadêmicos da história, da ciência. A leitura literal da *Bíblia* é ruim, equivocada e contraprodutiva: “não posso ler o mito da criação como uma explicação científica ou mesmo como uma explicação *tout court*, pois lhe falta o encadeamento racional”. (GHIRALDELLI, 2103, p. 128).

A leitura científico-histórico-acadêmica necessita de duas noções fundacionais: explicação e compreensão, que, por sua vez, “exigem que as narrativas sigam por encadeamento racional e/ou por relações de causa e efeito. Não é o caso das narrativas míticas” (GHIRALDELLI, 2013, p. 129).

O mito não tem um encadeamento racional [a causalidade lógico-filosófica, científica, histórica ou sociológica], mas é uma estrutura que nos lega um aprendizado moral no mais alto sentido [não o do moralismo como censura, mesquinhez, estreiteza e não-generosidade]. O mito sempre ensina uma lição cultural, social e moral. Por isso, faz mais sentido ler, no contexto da escola pública, por exemplo, os relatos da Criação, no livro de Gêneses, como uma estrutura mítico-moral.

No contexto do Estado laico, garantidor da liberdade religiosa, sem favorecer nenhum credo religioso e nenhuma perspectiva não-religiosa, é preciso dizer que, com isso, não se interdita que as religiões e as igrejas possuam o direito de lerem de outras formas os relatos sagrados escritos em seus livros, como ordens diretas de divindades, por exemplo. Mas, nesse mesmo contexto de laicidade, igrejas e religiões não possuem o direito de proibir, coibir e censurar outras formas de leitura dos textos sagrados, que, inclusive, surgem dentro de suas próprias fileiras.

A *Bíblia* é, simultaneamente, um documento e uma narrativa, filha de suas épocas: o período de tempo entre o livro mais antigo e o mais novo estende-se por centenas de anos e por muitos contextos históricos e sociais. O Velho Testamento pode ser visto como um conjunto de grandes

poemas: metafísico não-grego (livro do Gêneses, a criação etc.), épico (livro do Êxodos, a escravidão do Egito e a libertação etc.) ou sapiencial (livro de Jó e as poderosas interrogações existenciais). No trajeto de sua constituição, os textos incorporaram e dialogaram com inúmeras culturas e suas estruturas míticas: a persa, a assíria, a egípcia etc. Por outro lado, o Novo Testamento pode ser compreendido como um conjunto de parábolas e feitos memoráveis, modelos e exemplos morais, em sentido amplo e aberto, o da generosidade, do amor e da caridade profundos e universais.

Por fim, diante do exposto, apresento a proposta-provocação de um ER como espaço de abertura, tolerância e laicidade, esboçado em quatro eixos, internamente divididos:

a) *Eixo de Formação I e II*: seriam apresentadas as ciências ou ciência da religião, com considerações históricas, filosóficas, antropológicas, psicológicas e sociais sobre os fenômenos religiosos. Seriam apresentadas também noções sobre de Direitos Constitucionais, Direitos Humanos e Civis, com especial atenção às liberdades e direitos de crença. Poderia haver um produtivo diálogo com a história, a geografia, a sociologia e a filosofia a partir de ideias e conceitos básicos como o de tolerância religiosa. Na segunda parte do Eixo de Formação, seriam aprofundados os gregos (*Odisseia* e *Ilíada*, de Homero; *Teogonia*, de Hesíodo) e a *Bíblia* (visão geral), com ênfase em alguns livros e com uma interpretação literária: Gêneses, Êxodos, Jó, Cântico dos Cânticos ou Cantares de Salomão, Profetas, Literatura Sapiencial e os Evangelhos. Um diálogo poderia ser travado com a literatura e o português, fundamentais para explicar o que são gêneros literários e acadêmicos e suas linguagens específicas: poesia antiga e moderna, conto, crônica, texto científico antigo e moderno, narrativa ou realismo fantástico, prosa moderna, denotação, conotação, metáfora, linguagem científica das ciências exatas, naturais e humanas, linguagem do romance etc. Poderiam ser

apresentados problemas pontuais da tradução entre palavras e termos oriundos de estruturas linguísticas diferentes [grego, latim, aramaico ou hebraico], no sentido de mostrar como as ideias migraram de uma cultura para outra, de uma época para outra, e como o contato com outras culturas [negra, indígena, orientais etc.] geram mudanças de sentido. A conexão com o cinema é fundamental, pois a sétima arte explorou temáticas bíblicas em grandes filmes como *Ben-Hur* ou *Os Dez Mandamentos*, clássicos do cinema mundial, e filmes mais recentes como *Êxodos: Deuses e Reis*;

b) *Eixo III e IV – Ampliação de Horizontes*: religiões antigas e primais (egípcios, assírios, zoroastrismo e outros), histórias sagradas, em especial, as ligadas às culturas afro-brasileiras (os mitos, as narrativas orais etc.) e as orientais (do budismo ao islamismo). Por outro lado, todas as literaturas sagradas estão baseadas em fortes e longas tradições orais, registradas posteriormente, o que ocorreu após a morte da personagem sagrada central: Jesus (0-33 da Era Comum), para os cristãos; Mohamed (570-632 depois da Era Comum), para os muçulmanos e Sidarta Gautama ou Buda (560-480 antes da Era Comum), para os budistas. O Alcorão tem uma bela escrita, e conta a história da palavra divina e a busca dos homens e mulheres pela iluminação espiritual. Mohamed, inspirado pelo anjo Gabriel, recebeu revelações divinas – este fato deve ser compreendido de forma literária e não literal –, que foram registradas mais tarde por seus discípulos. O Alcorão é um grande poema de paz, amor, valorização da mulher, da criação divina e de outros aspectos importantes. O indiano Sidarta Gautama, considerado o fundador do budismo, deixou ensinamentos orais que mais tarde foram transformados em texto e receberam o nome de *Tripitaka*. Em páli, antiga língua da Índia, região onde o budismo nasceu, a palavra significa “três cestas” e refere-se às três partes do livro: *Vinaya* (regras de conduta), *Sutta* (discursos de Buda) e o *Abhidhamma* (meditações “filosóficas”). Pode-se

falar também dos problemas de tradução de palavras, sempre fundamental para a compreensão dos sentidos religiosos de uma tradição. Outras possibilidades pedagógicas são as músicas religiosas, não-religiosas (folclóricas, tradicionais, contemporâneas), com passagens específicas ressaltadas pelo educador ou educadora, e alguma noção de termos, traduções e contextos em que as músicas foram compostas. Ainda nesse mesmo eixo, seriam apresentadas as diferentes culturas religiosas, com ênfase nas culturas indígenas latino-americanas e brasileiras, culturas africanas (e suas heranças como umbanda e candomblé), culturas asiáticas e orientais, suas mitologias e rituais, concepções morais e sociais etc. O eixo seria finalizado com as perspectivas não-religiosas: ateísmo, agnosticismo, ceticismo, os sem-religião, dentro de um horizonte não-confessional e pluralista. Podem-se explorar conexões com a literatura e o cinema, que possui grandes filmes sobre a sociedade e cultura africanas, latino-americanas, brasileiras, orientais, entre outras. O diálogo com a história, a geografia, a sociologia, a literatura, o português, as ciências, a música e o cinema pode ser mantido e estimulado a partir de pontos específicos, ampliando assim, a abertura do laico ao religioso e do religioso ao laico.

Com isso, contornam-se problemas presentes em algumas propostas de ER. Primeiro, evitam-se manejos superficiais do fenômeno religioso, o que dilui a força cultural da *Paideia* ocidental, formada pela genialidade greco-romana e pela genialidade judaico-cristã. Segundo, evita-se a fragmentação excessiva dos temas. Terceiro, aumenta-se a inclusão pedagógica, pois alunos e alunas sem religião, ateus e agnósticos podem participar, caso desejem. Quarto, adentra-se a religião como elemento central, deixando de lado assuntos secundários, possibilitando uma formação aberta, generosa, crítica, tolerante, multicultural e não-preconceituosa.

Antecipando-me às críticas, digo que, com isso, os alunos e alunas perceberão, por exemplo, que o gênero literário da *Bíblia* ou o da *Ilíada*, não é o da física ou o da química, não é o da matemática, nem o da sociologia, mas está relacionado com o universo de sentido, significado, compreensão literários, e não com o sistema de verdade e falsidade de uma equação matemática, de uma trigonometria ou de uma fórmula da física (GHIRALDELLI, 2013). Invalidam-se as ideias equivocadas de que a *Bíblia* tem “contradições” ou que ela é um livro para se buscar noções objetivas e reais de verdadeiro e de falso, atemporais e universais para qualquer povo, cultura ou indivíduo. Por outro lado, isso não significa que os grupos confessionais religiosos sejam impedidos de ensinar suas catequeses e suas normas como lhes aprouverem, mas isso deve ser feito em seus espaços particulares, não no espaço do ensino público.

Com essa formulação pedagógica, dois grupos radicais são afastados: os religiosos fundamentalistas, em especial, os católicos e evangélicos, que se arrogam em ser os mais autorizados a dizer a verdade bíblica, portando-se como os mais duros juízes do comportamento alheio, e os grupos laicistas radicais, entre eles os ateus fundamentalistas, que pretendem excluir a dimensão religiosa com as errôneas ideias de que ela seria, em si mesma, prejudicial, violenta, obscura e contrária à formação integral do homem e da mulher, um estorvo na busca da maioridade moral, da autonomia e da cidadania. Observe-se que muitos pedagogos, cientistas da religião e teólogos sequer mencionam a *Bíblia* nas proposições de currículo, algumas vezes por medo de críticas laicas e religiosas, baseadas, muitas vezes, em argumentos frágeis.

À objeção de que essa estruturação poderia ensejar um ensino dogmático, respondo que, num primeiro momento, todo o aprendizado inicial tem um caráter dogmático, desde que se

entenda dogma, não na acepção do senso comum [autoritarismo e fechamento], mas como o que é considerado correto dentro de alguma perspectiva interna. Por exemplo, quando um professor explica um conceito, um raciocínio, uma equação, ele expõe um determinado encadeamento de ideias como o encadeamento correto a ser trilhado pelos alunos. Durante o processo pedagógico, as dúvidas e erros surgem como elementos indispensáveis para que o aluno e a aluna refaçam o correto encadeamento e adquiram uma base sólida para a futura autonomia.³³ Num segundo momento, com a ampliação dos diálogos professor-aluno, com o aprofundamento dos estudos e com a compreensão das estruturas da linguagem e dos gêneros [a poética, a crítica, a científica, a lógica etc.], ocorre a relativização crítica dos dogmas. Por exemplo, um professor, depois desse momento inicial, quando explica o raciocínio correto, pode conduzir a alunada a partir da realidade social, política e econômica por ela vivida, possibilitando-a a pensar de forma lógica e autônoma: o dogmatismo é desfeito e a autonomia pedagógica é construída.

À objeção de que não há professores bem formados ou suficientes para levar adiante essa proposta-provocação, faço duas observações. A primeira, se, por um lado, as condições salariais são um sério entrave para a entrada de mais profissionais qualificados, por outro, “não podemos partir da ideia de que não temos professores e, portanto, ficar de braços cruzados” (GHIRALDELLI, 2013, p. 131). É preciso começar a caminhar em duas frentes: mobilizar e dinamizar a luta por melhores salários, plano de carreira, condições de trabalho e infraestrutura escolar. Segunda, há uma enorme gama de pesquisadores e publicações sobre a *Bíblia* (biblistas) e cultura grega clássica em programas de pós-

³³ Dizem alguns que a autonomia do sujeito não nasce espontaneamente, mas possui um laço com a heteronomia, ou seja, a autodeterminação está relacionada às determinações exteriores que são bem internalizadas.

graduação de teologia, ciências da religião, literatura e letras clássicas, que podem ajudar muito na formação dos professores.

Considerações finais

Na contemporaneidade, as fronteiras identitárias religiosas, políticas, sociais, estéticas tornam-se construtos a exigir plausibilidade. Fronteiras são mobilizadas e desmobilizadas num jogo em que as passagens e rupturas não são absolutas. Nesse novo ambiente, marcado pela moderna cultura de consumo, todas as temáticas religiosas, antigas, pagãs, cristãs, orientais, indígenas, africanas, entre outras, entram em novos circuitos de relações sociais, promovem novas formas associativas, novos elos entre grupos e indivíduos e novas redes de crenças e pertencimentos são gestadas.

A desterritorialização de crenças e elementos culturais de antigas civilizações, tirados de seu contexto original, são reterritorializados em contextos fluidos, combinados com outras crenças, gerando circuitos caleidoscópicos de combinações. Esse estímulo provém também dos medos, em especial dos medos pós-modernos, medos sem face, sem nome, sem especificidades.

Conjugado com fatores biopsíquicos e com a cultura das mídias eletrônicas e redes sociais, advém o contínuo crescimento das síndromes de pânico, dos comportamentos fundamentalistas e intolerantes. Com isso, emerge um espaço e uma esfera pública atravessados por processos de encanto e desencanto, pela atuação de minorias e sua luta por direitos, mas também por majorias em suas posições autoritárias e conservadoras. Mas, para contrapor-se aos efeitos negativos dessas realidades, é

preciso um bom ensino, que discuta múltiplas questões, desde a salarial e infraestrutural às curriculares e formativas.

Por outro lado, a maneira de ler e ensinar-aprender a partir de múltiplas leituras e gêneros literários-científicos fundamenta a direção pedagógica fundamental. O obstáculo nesse caminho plural e democrático é atuar de forma discriminatória, etnocêntrica e intolerante em sala de aula.

Não se pode, contudo, censurar e impedir grupos e pessoas, religiosas e não-religiosas, de empreenderem leitura literais, ruins por natureza, mas, “a escola pública nossa, que é laica, tem o dever de mostrar o lado mais culto da *Bíblia*, para as crianças – a maneira mais correta de ler os clássicos” (GHIRADELLI, 2013, p. 128). Imagine o potencial da proposta aqui esboçada se informada por pedagogias livres e críticas, com inspiração em Paulo Freire. O conteúdo proposto nos quatro eixos, o formativo e o informativo, se trabalhado de forma não confessional, laica e com qualidade, permite o domínio de múltiplas linguagens e gêneros da literatura e da ciência, contribuindo decisivamente para uma cidadania em que o respeito à pluralidade religiosa e cultural e valorização das raízes culturais universais ocorram simultaneamente. Há, nesse sentido, um grande potencial para o desmanche dos fundamentalismos cristãos, laicos e religiosos e dos mecanismos que os perpetuam: o aprendizado exclusivo da leitura literal, a leitura ao pé-da-letra. Oferecer outros modos de leitura, para além do modo literal, que existe em muitas comunidades religiosas e políticas, é fundamental: “crianças que aprendem a ler só de modo literal, sem entender o que são figuras de linguagem e o que são níveis e gêneros literários, não aprendem a ler corretamente.”. (GHIRADELLI, 2013, p. 128).

É um direito inalienável da criança e do jovem desenvolver habilidades literárias e científicas, a capacitação em dominar variados tipos de leitura, adquirindo múltiplas competências nas diversas

linguagens, a acadêmica, a poética, a metafórica, a ontológica, a mítica, a social, a política e a religiosa. Com isso, crianças e jovens não se verão aprisionados nas jaulas da crença dura e inflexível da leitura literal, ao contrário, desenvolverão plenas potencialidades e capacidades de transitar entre o multiculturalismo e o universalismo. Um ER aberto, plural e laico é fundamental para que esse direito inalienável seja garantido a todos que adentram a escola pública, laica, democrática e republicana. É somente enfrentando os dilemas do ER na sala de aula, sem esquecer as questões da valorização salarial e infraestrutural, que é possível fazer frente aos fundamentalismos religiosos e não-religiosos [políticos, inclusive] que têm se manifestado de forma agressiva, nas legislações e esfera pública, afetando, negativamente, as bases da vida sócio-cultural-política como um todo. Por fim, uma questão essencial seria a formação e, dentro dela, um melhor currículo para a formação do profissional para atuar no ER. Entretanto, devido aos limites do texto, deixarei as repostas para outra oportunidade.

Referências

ANDRADE E SILVA, Dulciene Anjos de. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 101-113, abr./jun. 2015.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tratado de sociologia do conhecimento. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOLLIS, Silvana. A Educação como Paideia: uma interrogação sobre o sentido da formação humana. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.261-274, jul./dez. 2013.

BLOOM, Harold. **Onde encontrar a sabedoria?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. Bíblia hebraica. In: _____. **Abaixo as verdades sagradas: poesia e crença desde a Bíblia até nossos dias**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 13-35, 2012.

CARNEIRO, Luiz Orlando. **Audiência pública termina com maioria contra ensino religioso confessional**. 2015. Jota, Disponível em: <<http://jota.info/justica/audiencia-publica-termina-com-maioria-contra-ensino-religioso-confessional-15062015>>. Acesso em: 07/01/2017.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana Lionço. Educação e Laicidade. In: DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: Unesco/ Letras Livres/Unb, p. 14-15, 2010.

ESTADO DO PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso**. Curitiba: SEED, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREYRE, Gilberto. O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro (continuação). In: _____. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, p. 411-464, 1984.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

_____. **Filosofia política para educadores: democracia e direitos de minorias**. Barueri: Manole, 2013.

HABERMAS, Jürgen. **O futuro da natureza humana: a caminho de uma eugenia liberal?** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

JANOT, Rodrigo M. de Barros et al. **Roteiro de atuação do Ministério Público. Estado Laico e ensino religioso nas escolas públicas**. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2016.

JUNQUEIRA, Sergio R. A. Ciência da Religião aplicada ao Ensino Religioso. In: PASSOS, João D.; USARSKI, Frank (Orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas: Paulus, p. 603-614, 2013.

JAEGER, Werner. **Paidéia: A formação do homem grego**. Martins Fontes, 2003.

JUNQUEIRA, Sérgio; CORRÊA, Rosa Lydia T.; HOLANDA, Ângela Maria R. **Ensino Religioso, aspecto legal e curricular**. São Paulo: Paulinas, 2009.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Pedagogia Montessoriana: ensaio de individualização do ensino** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 164-173, mai. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art11_37e.pdf>. Acesso em 07/01/2016.

MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. **Civitas**, Porto Alegre v. 11 n. 2 p. 238-258 maio-ago. 2011.

MONTERO, Paula. Religião, pluralismo e esfera pública no Brasil. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 74, p. 47-65, março 2006. Acessível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002006000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13/02/2017.

MONTESSORI, Maria. **El Método de la Pedagogia Científica**. Barcelona: Araluce, 1937.

OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira; FELDFEBER, Myriam (orgs.). **Políticas educativas y trabajo docente. ¿Nuevas regulaciones, nuevos sujetos?** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico-Noveduc, 2006;

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

PIERUCCI, Antônio F. A religião como solvente: uma aula. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, p. 111-127, jul. 2006.

PROCURADORIA GERAL DA REPÚBLICA, **Ação Direta de Inconstitucionalidade ao Acordo Brasil-Vaticano no que se refere ao Ensino Religioso Nas Escolas Públicas.** Brasília: Procuradoria Geral da República, 2010. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/adi_stf.pdf>. Acesso em: 07/01/2017.

RANQUETAT JÚNIOR, Cesar Alberto. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Tempo da Ciência**. V. 15, n. 30, p. 59-72, 2º semestre 2008.

_____. RANQUETAT Jr., César. O Acordo entre o Estado Brasileiro e a Santa Sé e a Lei Geral das Religiões: Estado, religião e política em debate. **Debates do NER**, v. 18, p. 193-212, 2010.

RODRIGUES, Elisa. Questões Epistemológicas do Ensino Religioso: Uma proposta a partir da Ciência da Religião. **Interações – Cultura e Comunidade**, Belo Horizonte, Brasil, v.8 n°.14, p.230-241, jul./dez.2013.

_____. Formação de professores para o ensino de religião nas escolas: dilemas e perspectivas. **Ciências da Religião (Mackenzie. Online)**, v. 13, p. 19-46, 2015.

_____. Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. **Revista de Estudos da Religião (REVER)**, v. 15, p. 55-66, 2015 b.

ROSSET, Clément. **O princípio da crueldade.** Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17>>. Acesso em: 07/01/2017.

SOARES, Afonso Maria Ligório. **Religião e educação, da Ciência da Religião ao ensino religioso**. São Paulo: Paulinas, 2007.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre O Conceito de Bildung (Formação Cultural). **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 112, dezembro, p. 191-198, 2005.

VELHO, Otávio. **Besta-Fera: Recriação do Mundo. Ensaios de Crítica Antropológica**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

3ª. PARTE

Limites e perspectivas do Estado: uma análise do roteiro de atuação do Ministério Público sobre Laicidade e Ensino Religioso nas escolas públicas

Diego Omar da Silveira³⁴

Introdução

Em agosto de 2013 a Rede Globo de Televisão levou ao ar, durante o horário nobre, um importante debate sobre a laicidade do Estado. Naquela altura, já em sua segunda temporada, o programa comandado por Pedro Bial vinha questionando os padrões morais consolidados, traçando suas genealogias e a colocando em suspeição a validade de determinadas tradições em tempos nos quais “a moral vem mudando rapidamente, no Brasil e em todo o mundo”. Para discutir as significações da laicidade em nosso país foram convidados um padre católico, um conhecido pastor evangélico, o líder da maior associação brasileira de ateus e um pai-de-santo, como representante das religiões afrobrasileiras. Durante os aproximadamente 35 minutos de exibição, debates

³⁴ Mestre e graduado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto. É professor e coordenador do Curso de História do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas. Esteve à frente da Regional Norte da Associação Brasileira de História das Religiões (ABHR) de entre maio de 2015 e abril de 2017 e participa do Centro de Estudos Políticos, Religião e Sociedade (CEPRES) e da Rede de Pesquisa História e Catolicismo no mundo contemporâneo. E-mail: diegomarhistoria@yahoo.com.br.

acalorados foram pontuados pelas observações do apresentador, que por três vezes recorreu ao ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, o sergipano Carlos Aires Brito, referido como “sumidade do direito brasileiro” e representante da “letra fria da lei”.

Em sua primeira aparição, o jurista buscava explicar ao público “o que faz do Brasil um estado laico”. De acordo com as suas palavras, “laico aí é sinônimo de leigo, religiosamente leigo. No sentido de que o Estado não pode patrocinar, não pode favorecer nenhuma seita, nenhuma confissão, nenhum culto religioso, embora ele assegure proteção aos crentes. Ele protege e favorece o exercício da liturgia dessa ou daquela seita religiosa”. Num segundo momento, em meio às discussões sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas e sobre os tempos reservados para orações durante as aulas, o ex-ministro classificou esse tipo de comportamento dos professores como “antijurídico”, explicando que “o Estado não é antirreligioso – tanto que evoca o nome de Deus na Constituição – mas [que] ele não pode ter uma religião enquanto confissão e não pode abrir o seu espaço público, as suas salas de aula para essa ou aquela confissão religiosa”. Por fim, em meio a questionamentos sobre os símbolos religiosos ostentados em repartições públicas, Aires Brito adota uma postura mais ambígua, quando afirma não ver aí nenhuma ilegalidade, uma vez que é “preciso ver Jesus como um humanista” e não como uma o ícone de uma religião. Em sua opinião, “ele foi na história da humanidade, certamente, o mais autêntico dos seres humanos. Jesus encurtou, a mais não poder, a distância entre o que pregava e o que fazia e isso tem nome: autenticidade. Então, é esse homem autêntico que é reverenciado nos tribunais e nas repartições públicas e não o fundador das igrejas cristãs.”

Obviamente que os pontos de vista elencados durante o curto tempo de um programa televisivo não são suficientes para esgotar os muitos argumentos possíveis, sobretudo quando se trata

de uma matéria que, sempre que compareceu à cena pública no Brasil, veio carregada de polêmicas e controvérsias (cf. CURY, 2004, p. 184). Por outro lado, os sujeitos que ali estavam, não se posicionavam apenas em nome de suas opiniões pessoais. Pelo contrário, falavam em nome de seus grupos sociais ou instituições e, em alguns casos, seus corpos normativos e dogmas. Tanto os editores quanto o público pareciam projetar, assim, sobre as lideranças religiosas envolvidas nessa conversação, um poder de representação dos seus segmentos, dos fieis de uma determinada igreja ou seguidores de uma tradição. Teoricamente neutra, a palavra do juiz aparecia para arbitrar eventuais conflitos e definir com a maior clareza possível a apreciação do Estado laico sobre as manifestações religiosas dos seus cidadãos, tratados como iguais perante a lei.

As falas tomadas em nome do Judiciário, no entanto, revelam algumas das dificuldades dos poderes constituídos da República em lidar com desigualdades históricas que marcaram nosso processo de formação nacional. Não apontam para um Estado cuja legislação serviu durante muito tempo para inviabilizar a livre manifestação de diversidade religiosa, que permanece ineficiente na proteção das minorias étnicas e culturais, que aceita de bom grado a referência a símbolos sagrados (desde que pertençam a tradição cristã-ocidental) e que se nega a aplicar a sua lei maior – a Constituição – em toda a sua radicalidade, sob a alegação plurissecular de um país que teve como nascedouro a fé cristã, aqui plantada pelo colonizador. Desconsiderações graves, sobretudo quando “estamos numa hora de decisiva inflexão” em nossa demografia religiosa, com queda acentuada das religiões tradicionais e crescimento acelerado de novos grupos, como os (neo)pentecostais e os sem religião (PIERUCCI, 2004).

Nosso foco aqui não são as declarações do ex-ministro nem mesmo o episódio de “Na Moral” ao qual o ex-presidente da Suprema Corte prestou seus esclarecimentos. Esse capítulo é dedicado,

na realidade, a discutir uma cartilha, publicada em 2016, pelo Conselho Nacional do Ministério Público para orientar os agentes do MP na observância da laicidade (“escopo magno republicano”), de maneira especial em questões que envolvem o Ensino Religioso em escolas públicas. Os apontamentos (e interditos) de Aires Brito são evocados apenas com uma finalidade ilustrativa e comparativa, uma vez que alguns dos limites apontados acima nas intervenções do jurista são suplantados, ao nosso ver, nas orientações elaboradas pela Comissão de Defesa dos Direitos Fundamentais e emanadas por meio de um veículo impresso e disponibilizado *on-line* pelo Ministério Público.

Como procuramos demonstrar a seguir, esta cartilha representa uma tentativa de ir além de um conjunto ambíguo de signos emitidos pelo Estado em um debate que se avoluma há mais de um século. Nela, sugere-se, por um lado, o respeito à diversidade e o combate à discriminação como pilares da democracia, e tenta-se apontar para uma leitura mais contextual, na qual é inevitável notar que muitas esferas republicanas de poder não têm posto em prática a necessária imparcialidade, se ausentando frequentemente dos debates políticos onde diferentes grupos, movimentos religiosos e igrejas têm se colocado, historicamente, como entraves à efetivação da laicidade. Ao embasar a ação de promotores, “tendo em vista as recorrentes violações à Constituição da República praticadas no âmbito dos sistemas de ensino público do país” (p. 05), os membros do MP propõem olhar para o futuro, algo muito adequado a uma cartilha que recomenda boas práticas aos homens e mulheres da Justiça. Em contrapartida, porém, é visível no texto um esforço para evitar o apagamento do passado e do presente, nos quais essas mesmas

recomendações foram e têm sido muito frequentemente negligenciadas pelos membros do judiciário.

De volta à laicidade

Na opinião de Ricardo Mariano (2011, p. 246) “a separação Igreja-Estado no Brasil, estabelecida com o advento da República, não pôs fim aos privilégios católicos e nem a discriminação estatal às demais crenças, práticas e organizações mágico-religiosas, sobretudo às do gradiente espírita”. Mesmo após o rompimento dos laços que uniam a cúpula da Igreja e as novas elites políticas instaladas no poder em fins do século XIX, o apelo recorrente ao argumento da “maioria católica da população”, motivou, por décadas, em nossa sociologia religiosa a sensação de que cabia ao catolicismo o papel de religião semioficial dos brasileiros, sobre a qual se haviam assentado alguns dos elementos fundamentais de nossa cultura política e de nossa “comunidade imaginária nacional” (MONTERO, 2013). Com estruturas precariamente secularizadas, os poderes públicos mantiveram-se ligados às instituições religiosas, sustentando uma espécie de “neutralidade estatal zero em matéria religiosa”, camuflada, na legislação, em um dispositivo jurídico fraco e sem muita efetividade prática (CAMURÇA; MARTINS, 2014).

Diferentemente do que ocorreu, por exemplo, em países da Europa e da América Latina, a laicidade não se tornou entre nós sequer um tema importante do debate público, ficando as discussões acerca da liberdade religiosa, da secularização dos cemitérios, dos registros e casamentos civis, da lei do divórcio e da remoção de símbolos religiosos das repartições públicas

mais ou menos restritos às disputas entre os circuitos de clérigos e intelectuais católicos romanizados *versus* liberais, maçons e anticlericais (FONSECA, 2011). No campo educacional, talvez mais do que em qualquer outro, esse debate envolveu diversos atores sociais, uma vez que as demandas dos reformadores pela promoção da escola pública, laica, gratuita e ofertada a todos os cidadãos, sem distinção de sexo, cor ou condição social, sofreu forte oposição dos educadores católicos. No *Manifesto do Pioneiro da Educação Nova*, de 1932, o ensino laico – “que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário” – era tratado como questão de primeiro plano, pois acreditava-se que somente ele seria capaz de subtrair o educando da “pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas”, “respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação” (AZEVEDO, et. al. 2010, p. 45). A inércia do Estado nessa matéria é tão marcante que quase três décadas depois, no *Manifesto dos Educadores* de 1959, a questão reaparece, lida agora como sintoma da luta política entre a esquerda e a direita e da “luta religiosa, devido às suas implicações confessionais” (idem, p. 79). Como apontam os autores e signatários desse documento histórico, “o que era antes um plano de ação para o futuro, tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas, por cuja execução esperamos inutilmente, durante um quarto de século de avanços e recuos, de perplexidades e hesitações (idem, p. 70).

Naquele contexto, os católicos eram aproximadamente 93% da população, como mostrou o censo demográfico de 1960, e as organizações eclesiais começavam a mudar, adaptando-se às novas formas de relacionamento com o Estado democrático e desenvolvimentista. O modelo da Neocrisandade, que permitiu acordos, privilégios e uma aliança duradoura com os governos de Getúlio Vargas, mostrava-se desgastado e ineficiente para lançar na esfera pública as pautas de um

catolicismo que também se renovava internamente e que passou, aos poucos, a se identificar, menos com as elites e a classe média e mais com as camadas populares (FONSECA, 2011, p. 92). Ainda assim, a demanda por laicidade continuava bastante baixa e algumas figuras do episcopado nacional tornaram-se conhecidas por articular uma ativa presença da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e de outros órgãos da Igreja na formatação de políticas públicas voltadas para a erradicação do analfabetismo (como é o caso do Movimento de Educação de Base), para a sindicalização rural e para o combate às disparidades regionais.

Esse quadro parece começar a mudar somente com os efeitos do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-65), no transcorrer da ditadura (1964-1985) e tendo em vista o crescimento progressivo dos evangélicos. No conjunto, os novos posicionamentos da Igreja sobre o mundo moderno, seu afastamento dos governos militares e o enfrentamento da nova realidade, proveniente da multiplicação de confissões (neo)pentecostais, impôs rupturas no “modelo hegemônico de relação inter-religiosa que prevaleceu no país até meados do século XX: o sincrético hierárquico” (MARIANO, 2011, p. 248). Menos porosos ao trânsito religioso do que o espiritismo Kardecista e as religiões afrobrasileiras e mais exigentes em termos de exclusividade religiosa, os evangélicos passaram a requerer não apenas a liberdade de culto e de proselitismo, mas puseram em destaque um novo clima de competição pelos fiéis que, por sua vez, questiona a lógica monopolística vigente no campo religioso brasileiro e a identificação entre nacionalidade e catolicidade. Segundo Mariano (2011, p. 250), é possível encontrar até meados dos anos 1980 posicionamentos oficiais de ministros e convenções pentecostais defendendo “a separação entre a igreja e o Estado, o respeito à liberdade e aos direitos humanos”, a autonomia de ambos e o fim de “qualquer tipo de privilégio”.

Durante a redemocratização e nos anos que se seguiram, a discussão voltou a recrudescer. Atuando na forma de *lobby* junto a parlamentares e membros do executivo, os católicos conseguem influenciar em vários pontos a elaboração na Constituição de 1988, que não apenas remete à proteção de Deus em seu preâmbulo, mas mantém o Ensino Religioso como disciplina obrigatória no currículo da educação básica, além de outras pequenas concessões aos grupos organizados da Igreja (GALDINO, 2006). Do mesmo modo,

os pentecostais abandonaram sua tradicional autoexclusão da política partidária, justificando seu inusitado ativismo político – antes proibitivo, porque tido como mundano e diabólico – com a alegação de que urgia defender seus interesses institucionais e seus valores morais contra seus adversários católicos, homossexuais, ‘macumbeiros’ e feministas na elaboração da carta magna. Para tanto, propuseram-se as tarefas de combater, no Congresso Nacional, a descriminalização do aborto e do consumo de drogas, a união civil de homossexuais e a imoralidade, de defender a moral cristã, a família, os bons costumes, a liberdade religiosa e de culto e de demandar concessões de emissoras de rádio e tevê e de recursos públicos para suas organizações religiosas e assistenciais (MARIANO, 2011, p. 252).

Distante do que previam as teorias da secularização, a modernização e a pluralização religiosa foram incapazes, no Brasil, de confinar os assuntos religiosos à esfera privada. Em um clima de maior liberdade, todos os indícios apontam que tem ocorrido o inverso: a “desprivatização ou publicização do religioso como força social e política”, com os evangélicos não mais trabalhando pela “‘desconfessionalização’ da esfera pública”, mas pela “extensão/repartição da influência católica com outras religiões”, particularmente os (neo)pentecostais (CAMURÇA; MARTINS, 2014, p.

149). Isso amplia, certamente, as desavenças entre sujeitos e grupos que advogam em nome de sua fé e aqueles que se empenham na “defesa da laicidade estatal contra interferências religiosas na educação, na saúde, no corpo, nas pesquisas científicas, nas políticas públicas, no ordenamento jurídico-político e nos órgãos estatais” (MARIANO, 2011, p. 252).

Outro dado que precisa ser levado em consideração é que, mesmo quando se toma a legislação como base, existem “divergentes interpretações” de religiosos e não-religiosos sobre a laicidade estatal, uma vez que suas visões de mundo se “fundamentam em saberes, bases axiológicas, interesses, posições sociais e institucionais distintas e, frequentemente, antagônicas”. Como aponta Mariano (2011, p. 252-253), “nesses confrontos e debates”, grupos secularizados, sem-religião, têm defendido, “nos diferentes fóruns em que atuam, versões mais ou menos próximas do modelo (dito combativo) proposto pela tradição republicana francesa” levantando as bandeiras da luta “pelo caráter laico do ensino público, pela rigorosa separação entre Estado e igrejas e pela restrição à participação e à influência de autoridades e grupos religiosos na esfera pública”. Em contrapartida, grupos confessionais tendem a reinterpretar o princípio da laicidade “de modo lato”, visando, por um lado, “legitimar a ocupação religiosa do espaço público e da esfera pública”, e por outro manter “estrategicamente a referência discursiva, o respeito e certa reverência ao arranjo jurídico-político da laicidade estatal, até como recurso discursivo e legalista para garantir a legitimidade de sua própria intervenção no debate político”. É o que vimos durante o episódio do programa “Na Moral” referido acima. Até mesmo o controverso pastor Silas Malafaia, que emitiu as opiniões mais contundentes no debate, se apresentava, na ocasião, como defensor do Estado laico.

Para Marcelo Camurça e Sueli Martins (2014, p. 143), o que fica patente é que, por uma série de questões históricas o dispositivo constitucional da laicidade não foi regulamentado entre nós, o

que favoreceu certa “fluidez normativa” e nos impediu de “manter o religioso dentro de limites próprios e específicos”. Nos muitos transbordamentos das crenças e credos para a esfera pública, os arranjos são variáveis, oscilando de acordo com uma pretensa “vontade geral” e esbarrando no despreparo dos agentes do Estado (no âmbito da educação, mas também fora dele) “para lidar com a presença do religioso neste espaço definido como estatal/público/laico”. Foi, possivelmente, para responder a tais questões que surgiu o *Roteiro de atuação do Ministério Público* sobre Estado laico e Ensino Religioso nas escolas públicas (2016), que segue apresentado abaixo em suas linhas gerais.

Um roteiro para a atuação do Ministério Público

Organizado de maneira didática e bastante acessível o *Roteiro* (2016) conta com 35 páginas, divididas em seis seções: 1. Introdução; 2. Objetivo; 3. Arcabouço Legal; 4. Elementos-chave para atuação do MP; 5. Ações programáticas e 6. Bibliografia. As duas primeiras partes são sucintas (cada uma contém apenas uma página) e diretas. Nelas apresenta-se a República Federativa do Brasil como um “regime democrático de direito” que “tem como objetivo fundamental construir uma sociedade livre, justa e solidária, promovendo o bem de todos, sem nenhuma forma de preconceito ou discriminação”. A observância da laicidade é indicada como “indispensável para preservar o respeito à cidadania, à dignidade da pessoa humana, ao pluralismo religioso e à diversidade cultural”. E é para atuar nesse sentido que o Ministério Público se propõe analisar “algumas questões a respeito do ensino religioso nos sistemas de ensino público” (BRASIL, 2016, p. 05). O objetivo é “fornecer subsídios para auxiliar os membros do Ministério Público brasileiro em defesa do Estado

Laico”, tendo em vista a inconstitucionalidade do que ocorre “no âmbito dos sistemas de ensino público do país” (BRASIL, 2016, p. 05).

A maior parte do texto (16 páginas) é dedicada a apresentar o arcabouço legal que ampara eventuais intervenções do Ministério Público na defesa da laicidade, a começar pela Constituição da República, promulgada em 1988, que estabelece o seguinte:

Art. 5º, 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 cultos e suas liturgias.

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.

Há, visível esforço de aclarar que laico não se apresenta na nossa legislação como sinônimo de ateu, tampouco de laicista, “pois o Estado não é avesso ou hostil ao pensamento religioso” e, nesse sentido, “não almeja diminuir ou erradicar a vida religiosa na esfera social” (BRASIL, 2016, p. 06). Seus objetivos são promover o bem comum, e “desincumbir com impessoalidade e eficiência do seu dever de assegurar uma educação pública de qualidade para todos”, como forma de produzir “cidadãos capazes de construir uma sociedade livre, justa e solidária” (idem, p. 07).

Na mesma perspectiva, são mencionados os trechos da Constituição (artigos 206 e 210 §1) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997) que tratam do Ensino Religioso. Como estabelecem uma “disciplina de horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” –

ainda que de matrícula optativa – é natural que se apresente logo na sequência um questionamento sobre a possibilidade de “compatibilizar a laicidade do Estado com o ensino religioso nos sistemas públicos de ensino” (?). No entendimento dos juristas que compuseram o material, parece que a melhor forma de responder a questão não é com uma afirmação categórica. O que fica sugerido é que uma resposta pode ser encontrada em um amplo rol de leis, tratados e convenções internacionais reconhecidos no Brasil. Da Declaração Universal dos Direitos Humanos, menciona-se o “Art. XVIII. Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião”. Em seguida, são citados trechos do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (ONU, 1966), da Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais (ONU, 1978), da Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções (ONU, 1981), da Convenção sobre Direitos da Criança (ONU, 1990), do Pacto de São José da Costa Rica (Convenção Americana de Direitos Humanos, 1992), da Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas (ONU, 1992) e da Declaração de Princípios sobre a Tolerância (UNESCO, 1995), além de leis brasileiras, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) e o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010) e de marcos regulatórios das políticas públicas, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Em todos os casos, o acento recai sobre o direito à “liberdade de pensamento, de consciência e de religião” na sua mais ampla significação, ou seja, de que todo indivíduo é livre para “adotar uma religião ou uma convicção da sua escolha” e a partir daí “manifestá-la, pessoalmente “ou conjuntamente com outros, tanto em público como em privado, pelo culto, cumprimento dos ritos, as

práticas e o ensino” (idem, p. 09). Fica patente nos documentos arrolados a preocupação com as diversas formas de racismo, intolerância e *apartheid*, vistas como resquícios de colonialismo em um mundo que se torna cada vez mais plural. Nele, “minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas” têm o pleno “direito a desfrutar de sua própria cultura, a professar e praticar sua própria religião, e a utilizar seu próprio idioma (...) sem ingerência nem discriminação alguma” (idem, p. 12).

No que diz respeito à infância e à juventude, é para o campo da educação que se projetam as esperanças de edificação de uma cultura de paz. Esta deve basear-se na tolerância, compreendida não como “concessão, condescendência, indulgência”, mas como uma “atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro” (p. 15). Nessa chave de leitura, a tolerância significa “o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos” (p. 14). Como propõe a Organização das Nações Unidas (ONU), “no âmbito do Estado a tolerância exige justiça e imparcialidade na legislação, na aplicação da lei e no exercício dos poderes judiciário e administrativo”.

Logo, para efeito do que ocorre nas salas de aula, apenas a vedação ao proselitismo registrada na LDB não é suficiente. É preciso tornar a escola pública, “com efeito, um ambiente de transmissão e consolidação dos valores humanos e do reconhecimento à diversidade, (...) um ambiente vocacionado ao diálogo, reflexão, inclusão e integração de todos” (idem, p. 17). E, para tanto, os agentes estatais não podem promover nem deixar promover nos espaços educacionais públicos qualquer tipo de

doutrinação, pregação, conversão, evangelização, catequese ou quaisquer outras ações do gênero, porque tais atitudes violam o dever de imparcialidade do Estado. Coerente com o conceito de democracia substancial, o Estado não pode privilegiar confissão ou grupo de confissões em detrimento de alunos que não professam a mesma crença, ainda que em minoria (idem, p. 17).

Diferentemente do que ocorre em outros países, como a França, por exemplo, o Estado brasileiro não intervém nem proíbe no “uso ou guarda de pertences pessoais relacionados à crença”. Ao invés disso, o entendimento que prevalece entre nós é de que se deve “estimular o respeito à identidade cultural, a inviolabilidade física, psíquica e moral da criança e do adolescente”, abrangendo, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, “a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, das ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais contra qualquer espécie de tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (idem, p. 18). Embora seja um espaço neutro, a escola acolhe, assim, sujeitos que professam suas religiões e que podem exprimi-las livremente por meio de “cordões ou colares com crucifixo, imagens de santos, escapulários, estrela de Davi, guias de umbanda ou candomblé, véu islâmico, *kipá* ou *solidéu* judaicos, bem como outros objetos pessoais que não impedem o uso regular de uniformes escolares” (idem, p. 17-18).

Leis estaduais ou municipais que porventura se contraponham a tais princípios são passíveis de serem contestadas por meio de Ações Declaratórias de Inconstitucionalidade. Somado a isso os poderes públicos têm obrigação de “apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar”,

tendo em vista a democratização das “condições de acesso, permanência e conclusão de todos na educação infantil, ensinos Fundamental e Médio” e o fomento ao desenvolvimento de uma “consciência social crítica para a formação de cidadãos livres e autônomos” (idem, p. 19).

Na quarta seção são listados cinco elementos-chave para atuação do MP “visando a erradicar a intolerância e a discriminação fundadas em motivos religiosos em todos os sistemas de ensino público”. Eles giram em torno de basicamente dois eixos: “a) garantir que ninguém seja objeto de pressão, coação ou constrangimento em sua liberdade de crença e convicções” e “b) fomentar a compreensão, a tolerância e o respeito nas questões relacionadas à liberdade e à diversidade de crença e não crença” (BRASIL, 2016, p. 22). Cada elemento-chave aparece relacionado a uma “ideia-força” e a alguns indicativos de ação, como se pode verificar, a seguir, nesta versão resumida do que consta na cartilha:

» Oferta do Ensino Religioso facultativo

Ideia-força: O caráter facultativo do Ensino Religioso deve ser concretizado sem prejuízo ao aluno e os espaços escolares precisam oferecer alternativas aos estudantes, de maneira que ele possa exercer suas possibilidades de escolha.

Indicativos: Verificar se o Ensino Religioso é facultativo, se existem atividades alternativas, se as opções já são apresentadas no ato da matrícula e se são adequadas às necessidades das crianças/adolescentes e oferecidas por profissionais habilitados (idem, p. 22-23).

» Conteúdo curricular

Ideia-força: Considerando que os ambientes educacionais são espaços coletivos privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, o Ensino Religioso deve respeitar e estimular o conhecimento sobre a diversidade cultural religiosa brasileira e o direito de não crença, além de permitir que

os alunos reconheçam e valorizem a história, a identidade e as contribuições de cada cultura na construção da nossa sociedade.

Indicativos: Verificar se o conteúdo do Ensino Religioso encontra-se desvinculado de qualquer caráter confessional e de proselitismos, se existem sinais de intolerância, discriminação e racismo; fomentar, com base nas leis vigentes, projetos de reconhecimento, valorização e respeito a todo tipo de diversidade (idem, p. 23-26).

» Sistema de admissão de professores

Ideia-força: Assim como o conteúdo curricular, os processos de admissão de professores e a oferta de cursos de formação para professores de Ensino Religioso não podem conter proselitismos e devem respeitar a diversidade cultural religiosa. A formação e a admissão de professores precisa habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural, estimulando a criação de um ambiente escolar que respeite a diversidade e garanta a todos sua liberdade de crença em igualdade de condições.

Indicativos: Verificar as condições de admissão dos professores de Ensino Religioso das escolas públicas, com especial atenção para os casos em que os docentes foram conduzidos ao cargo por alguma confissão religiosa, na condição de seus representantes; se há exigência de licenciatura específica para ministrar aulas no Ensino Religioso ou algum tipo de credenciamento junto ao Estado ou à hierarquia eclesiástica (idem, p. 26-27).

» Fórum social

Ideia-força: A reflexão sobre a necessidade da participação dos órgãos públicos e da sociedade civil no debate sobre a laicidade do Estado consolidará uma nova forma de se tratar a diversidade religiosa do país, garantindo-se o respeito às diferenças de crenças, cultos – e à não crença – para que todos os cidadãos tenham seus direitos fundamentais assegurados. É importante, nesse âmbito, a participação da sociedade civil, de instituições ecumênicas ou interconfessionais e a conscientização da comunidade escolar no sentido de que a facultatividade do Ensino Religioso é um instrumento de proteção à garantia constitucional do direito de crença.

Indicativos: Verificar a existência e constituição de fórum estadual ou municipal para a discussão dos conteúdos do Ensino Religioso (art. 33, §2º, da Lei nº 9.394/ 97); se há atuação de entidades religiosas, ecumênicas e interconfessionais dos estados e municípios envolvidas nessa discussão e se o processo foi construído a partir de reuniões

amplamente divulgadas, com base nos princípios da impessoalidade e da transparência (idem, p. 27-28).

» Articulação social:

Ideia-força: Tendo em vista o papel do Ministério Público como promotor de direitos e garantias fundamentais, demanda-se um amplo diálogo com todos os atores sociais envolvidos e a busca de parcerias com entes públicos, privados e com a sociedade civil.

Indicativos: Estabelecer contatos com Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (para atuação colaborativa) e com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (para a construção de uma pauta conjunta, visando ao estabelecimento de fóruns permanentes de debate sobre a laicidade do Estado e a facultatividade do Ensino Religioso nas escolas públicas) bem como a criação de ouvidorias para receber denúncias de discriminações por motivos religiosos; manter canais de diálogo com representantes das denominações religiosas, órgãos públicos (que podem aderir ao programa de proteção à laicidade do Estado) e com a sociedade civil organizada, por meio de organizações não governamentais, ambientais, sociais, educacionais etc.; recomendar a realização de seminários com o objetivo de promover a compreensão e o fomento da diversidade cultural, visando reduzir o preconceito e a discriminação (idem, p. 29-30).

A quinta parte do *Roteiro* é dedicada a ações programáticas, de cunho mais direto e geral, por meio das quais os promotores podem assegurar, em suas áreas de abrangência, maior efetividade à laicidade. Esse é, talvez, o ponto mais fundamental, uma vez que propõe respostas, da parte do judiciário, às situações que afrontam de maneira mais ou menos clara a Constituição e as outras leis da República, sem necessariamente esperar que o Ministério Público seja provocado a fazê-lo, por meio de denúncias ou reclamações. Rompendo com a passividade que tem imperado na maioria das ocasiões, sugere-se:

- » Instaurar inquérito civil para garantir que o ensino religioso de caráter facultativo na rede de ensino público seja efetivamente não confessional, desde a elaboração de seus conteúdos, passando pela admissão de professores, até o desenvolvimento das atividades pedagógicas.
- » Expedir recomendações aos estados e municípios, notadamente para que assegurem a facultatividade do ensino religioso, a diversidade cultural e o respeito à pluralidade religiosa, a vedação do proselitismo e o cumprimento do disposto no art. 33, §2º, da Lei nº 9.394/97.
- » Realizar reuniões, audiências públicas, audiências administrativas com os gestores públicos, oitiva dos representantes das denominações religiosas existentes, etc.
- » Propor e celebrar termo de compromisso de ajustamento de conduta para assegurar a facultatividade do ensino religioso nas escolas, com conteúdo e habilitação dos professores definidos nos moldes do art.33, §1º e 2º, da Lei nº 9.394/97.
- » Propositura de Ações Civas Públicas.
- » Requisição para instauração de inquérito policial, instauração de procedimentos investigatórios criminais e oferecimento de denúncias em caso de constatação da prática de crime de discriminação previsto no art. 20 da Lei nº 7.716/89 (BRASIL, 2016, p. 31).

Em vários pontos do *Roteiro*, a impressão que se tem é que as medidas propostas nascem de um diálogo das reflexões desenvolvidas no campo jurídico com aquelas provenientes das ciências sociais e da educação. A bibliografia da cartilha também reflete esse esforço de aproximação entre essas diferentes áreas, fazendo constar entre os títulos arrolados, obras de Direito Constitucional, de Direitos Humanos e importantes estudos sobre o Ensino Religioso no Brasil, como o livro *Laicidade e Ensino Religioso no Brasil*, organizado por Vanessa Carrião, Debora Diniz e Tatiana Lionço (UNESCO, 2010) e textos de Carlos Roberto Jamil Cury (2004), Emerson Giumbelli (2009) e César Ranquetat Junior (2008).

Criar demandas pela Justiça Religiosa

A decisão do judiciário de publicar um *Roteiro de atuação do Ministério Público* para as questões relativas ao Ensino Religioso nas escolas públicas é louvável e o seu conteúdo, em termos gerais, corresponde às necessidades atuais de nosso país nessa matéria. Se reconhecermos que provém do campo da educação uma das mais instigantes provocações aos “limites da laicidade”, podemos igualmente constatar que, apesar dos avanços das duas últimas décadas no reconhecimento da diversidade cultural (BRASIL, 2001) e na discussão sobre os direitos humanos (BRASIL, 2007), apenas uma parcela muito pequena dessas discussões impactou na presença dos grupos, agentes e interesses religiosos nas escolas e salas de aula. Em certa medida, por que, longe de ser “um regime político ou uma organização social que se instaura [natural e] repentinamente”, a laicidade é um “dispositivo político e sociológico rumo a um processo de democratização e liberalização dos Estados” (CARRIÃO; DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 22). E precisa, portanto, que os agentes públicos se esforcem em sua efetivação.

Em meio à inércia e à procrastinação, a iniciativa do Ministério Público rompe um silêncio incômodo e põe em evidência questões delicadas, discutidas com relativo fôlego na academia, mas ainda muito superficialmente absorvidas pela sociedade como um todo, e pelos sistemas públicos de ensino em especial. É certo que a indicação de que precisamos tratar positivamente nossa formação cultural heterogênea já está nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (que são dos anos 1990) e que uma abordagem mais específica do tema pode ser encontrada nos *PCNs de Ensino Religioso*, elaborado pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER). Mas até o presente

momento praticamente inexistem mecanismos que operacionalizem um conjunto relativamente amplo de pesquisas, de maneira a corrigir as diversas distorções observadas, como, por exemplo, as expressões de confessionalidade e etnocentrismo presentes na formação e na atuação de docentes, a “invisibilização das crenças não majoritárias, como tradições afrobrasileiras, orientais ou indígenas” (idem, p. 99) ou a dificuldade de romper, nos ambientes escolares e nos livros e materiais didáticos, com a referenciação apenas às “moralidades hegemônicas” de crença, que, nesse caso, continuam ligadas às tradições cristãs.

Em meio à crise das tradições religiosas herdadas – como aponta Danièle Hervieu-Léger (2008) – e à intensificação das transformações em nosso panorama religioso (JACOB, 2004) é preciso que os poderes públicos atuem no sentido de garantir a justiça religiosa, que diz respeito não apenas “ao direito de professar ou não uma religião e ao dever de neutralidade do Estado em matéria religiosa”, mas ao esforço de inverter as lógicas perversas, produtoras de exclusão e injustiça, garantindo “igual direito de representação pelas comunidades religiosas nos espaços públicos do Estado” (CARRIÃO; DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 22). A justiça religiosa visa assegurar “a pluralidade, a igualdade e a liberdade de consciência como direitos fundamentais e anteriores ao direito à educação religiosa” (idem, p. 100), mediante o risco do proselitismo e do ímpeto das igrejas, grupos e movimentos religiosos de transformar os espaços educativos em templos e as aulas em espaços voltados à catequização ou conversão dos estudantes. Ademais, nos parece “tão importante quanto apresentar a diversidade das religiões, sinalizar para a existência de cidadãos que não professam religião alguma, sem ônus moral para a significação social desses grupos” (idem). Esse movimento também

corroborar a tese de que ética e cidadania independem de fé e de que o “fato religioso” não pode ser considerado nem anterior nem alheio a outros “fatos sociais”.

Pelo que apresentamos se pode concluir sobre o *Roteiro* que se trata de um instrumento útil e que se soma à luta das minorias e daqueles que desejam viabilizar um aspecto a mais da democracia em nosso país: a democracia religiosa. No entanto, sozinhas ou isoladas de outros espaços de ação ou grupos de pressão, as orientações que constam nesta cartilha não produzirão os efeitos desejados. Lamentavelmente, esse material ainda permanece pouco conhecido e sem que se ventile nos espaços públicos os problemas provenientes do Ensino Religioso tal como ele vêm sendo ministrado, essa pauta tende a sucumbir em meio às muitas outras emergências, que chegam todos os dias aos fóruns de justiça. Cabe aos estudantes e pais, professores e gestores, movimentos sociais e à sociedade civil organizada criar instâncias de debate e de vigilância e, a partir daí, cobrar do Ministério Público posturas condizentes com as diretrizes para a salvaguarda da laicidade. Ao menos agora, com o *Roteiro* em mãos, não será preciso começar do zero quando quisermos cobrar dos órgãos públicos e de seus agentes que ajam de maneira republicana também em matéria religiosa.

Referências

AZEVEDO, Fernando de (et. al.). **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Roteiro de atuação do Ministério Público: Estado laico e Ensino Religioso nas escolas públicas**. Brasília: Ministério Público, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC, 2001. (Volumes: 1. Introdução, 8. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual e 10. Temas Transversais e Ética).

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação: Ministério da Justiça: UNESCO, 2007.

CAMURÇA, Marcelo Aires; MARTINS, Sueli. "A laicidade e o 'jeitinho brasileiro': formas diversificadas e improvisadas de regulação do religioso em ambientes laicos e públicos: o caso de escolas municipais de Juiz de Fora/MG". **Numem: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião**. Juiz de Fora: UFJF, vol. 17, n. 01, 2014. pp. 141-171.

CARRIÃO, Vanessa; DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana. **Laicidade e Ensino Religioso no Brasil**. Brasília: UnB: Letras Livres: UNESCO, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. "O mal-estar do Ensino Religioso nas escolas públicas". **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: USP, v. 37, n. 131, maio-agosto de 2007. pp. 303-332.

CURY, Carlos Roberto Jamil. "Igreja Católica/ Educação: pressupostos e evolução no Brasil". PAIVA, Vanilda (org.). **Catolicismo, Educação e Ciência**. São Paulo: Loyola, 1991. pp. 99-116.

_____. "O ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica". **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n. 27, setembro-dezembro de 2004. pp. 183-191.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt; LUI, Janayna de Alencar. "O Ensino Religioso e a interpretação da lei". **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre: UFRGS, ano 13, n. 27, janeiro-junho de 2007. pp. 237-252.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso**. 9º ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FONSECA, Alexandre Brasil. **Relações e privilégios: estado, secularização e diversidade religiosa no Brasil**. Rio de Janeiro: Novos Diálogos, 2011.

GALDINO, Elza. **Estado sem Deus: a obrigação da laicidade na Constituição**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

GIUMBELLI, Emerson. “Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios”. **Estudos Avançados**. São Paulo: USP, v. 18, n. 52, 2004. pp. 47-62.

_____. “Ensino religioso em escolas públicas no Brasil: notas de pesquisa”. **Debates do NER**. Porto Alegre: UFRGS, v. 14, 2009. pp. 50-68.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O Peregrino e o Convertido: a religião em movimento**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2008.

ISER. **Mapeamento do Ensino Religioso no Brasil: definições normativas e conteúdos curriculares**. Proposta para o Programa de Apoio a Projetos em Saúde, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, 2007. (Mimeo).

JACOB, César Romero. “A diversificação religiosa”. **Revista Estudos Avançados**. Dossiê As Religiões no Brasil. São Paulo: USP/ IEA, v. 18, n. 52, 2004. pp. 09-11.

JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul (org.). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2º ed. (rev. e amp.). Curitiba: Champagnat, 2011.

MARIANO, Ricardo. “Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública”. **Civitas**. Revista de Ciências Sociais. Porto Alegre: PUCRS, vol. 11, n. 02, maio/agosto de 2011. pp. 238-258.

MONTERO, Paula. “Religião, Laicidade e Secularismo. Um debate contemporâneo à luz do caso brasileiro”. **Cultura y Religión**. Santiago: Universidad Arturo Prat del Estado del Chile, vol. 07, n. 02, 2013. pp.13-31.

_____. (org.). **Religiões e controvérsias públicas: experiências, práticas sociais e discursos**. São Paulo: Terceiro Nome; Campinas: Unicamp, 2015.

ORO, Ari Pedro (et. al.) (org.). **A religião no espaço público**. Atores e objetos. São Paulo: Terceiro Nome, 2012. (Coleção Antropologia Hoje).

PAULY, Evaldo Luís. “O dilema epistemológico do ensino religioso”. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n. 27, setembro-dezembro de 2004. pp. 172-182.

PIERUCCI, Antônio Flávio. “‘Bye bye, Brasil’ – O declínio das religiões tradicionais no Censo 2000”. **Estudos Avançados**. São Paulo: USP/IEA, v. 18, n. 52, 2004. pp. 17-28.

RANQUETAT JUNIOR, Cesar. “Religião em sala de aula: o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras”. **CS Online**. Revista Eletrônica de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: UFRJ, ano I, n. I, fevereiro de 2007. pp. 163-180.

_____. “Do confessional ao plural: uma análise sobre o novo modelo de ensino religioso nas escolas brasileiras”. **Revista Diálogo e Educação**. Curitiba: UFPR, v. 08, n. 23. Janeiro-abril de 2008. pp. 289-305.

_____. **Laicidade à Brasileira**: Estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

RIBEIRO, Mario Bueno; SILVA, Clemildo Anacleto da. **Intolerância Religiosa e Direitos Humanos**: mapeamento de intolerância. Porto Alegre: Sulina: Metodista, 2007.

ROMANO, Roberto. “Sobre o ensino religioso”. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, nº 42, 1992. pp. 268-273.

XIMENES, Salomão Barros. “O Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras: do direito à liberdade de crença e culto ao direito à prestação estatal positiva”. RIGHETTI, Sabine (org.). **Direito à Educação**: aspectos constitucionais. São Paulo: EdUSP, 2009. pp. 89-110.

Audiovisual

REDE GLOBO de Televisão. Episódio do Programa “Na Moral” exibido em 01 de agosto de 2013. Disponível em: «<https://vimeo.com/71860755>». Consulta em 06 de fevereiro de 2017.

O Ministério Público e o impacto da laicidade: uma discussão sobre a cartilha do Ministério Público sobre o Ensino Religioso, de 2016

Márcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa Morais³⁵

Introdução

Além dos clássicos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), a Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB/88 previu um capítulo dedicado às “Funções Essenciais à Justiça”, que inclui a Advocacia Pública, a Advocacia (privada), a Defensoria Pública e o Ministério Público (MP).

Na história do constitucionalismo brasileiro, o Ministério Público esteve inserido na estrutura dos poderes estatais. Em relação a esse fato, Marcelo Novelino (2012) destaca ter a Constituição de 1967 situado o Ministério Público no capítulo referente ao Poder Judiciário, enquanto a Emenda Constitucional número 1 de 1969 o localizou no capítulo do Poder Executivo. Por sua vez, a atual Constituição de 1988 o posicionou num capítulo autônomo.

³⁵ Doutor e Mestre em Teoria do Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professor da graduação e do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Direito da Universidade de Itaúna. Professor da Faculdade de Pará de Minas–MG. marcioeduardopedrosamorais@gmail.com

Neste sentido, o artigo 127 da CRFB/88 prevê o Ministério Público como “instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis”. (BRASIL, 2017). Sua história remonta a tempos passados, conforme relata Paulo Roberto de Gouvêa Medina:

Longa foi a evolução histórica do Ministério Público até adquirir foros de instituição. Esboçou-se na Antiguidade sua figura embrionária, na pessoa de funcionários que não passavam de porta-vozes do rei. Eram os *magiaí*, que surgiram no Egito. Em Roma, já aparece o *Procurator Caesaris*, a quem se atribuía a defesa dos interesses do Imperador. Mas, só na Idade Média, mais precisamente em 1302, na França nasce o Ministério Público como instituição, por meio de uma Ordenança do Rei Felipe IV, o Belo, que o concebia como tal. A partir daí, os representantes do Ministério Público passam a defender não só os interesses do rei, mas também os interesses do Estado. A circunstância de terem assento, nas sessões dos tribunais, sobre um estrado ou piso de madeira valeu-lhes o qualificativo de *Parquet* – e assim costuma ser referida a instituição, num sentido retórico. (MEDINA, 2016, p. 233)

Atualmente, na ordem constitucional brasileira, o Ministério Público é considerado instituição constitucional autônoma que desempenha função essencial à Justiça, tendo como princípios institucionais a unidade, a indivisibilidade e a independência funcional, por força do parágrafo primeiro do artigo 127 constitucional, não estando subordinado a nenhum dos três poderes estatais, o que, do contrário, poderia transformá-lo em órgão de fachada, devendo favores e sofrendo influência desses poderes.

Com o intuito de proteger o Estado Democrático de Direito e seus princípios fundamentais, o artigo 127 da CRFB/88 elencou exemplificativamente as atribuições institucionais do Ministério Público,

que podem ser definidas em 4 macrofinalidades, a saber: I) *defesa da ordem jurídica*; II) *defesa do regime democrático*; III) *defesa dos interesses sociais*; IV) *defesa dos interesses individuais indisponíveis*.

De uma exegese acerca de suas macrofinalidades, percebe-se que uma dessas atribuições institucionais é a defesa e proteção dos direitos fundamentais, sendo um desses direitos a liberdade religiosa, que é um princípio componente do princípio da laicidade estatal, modelo de relação Estado/religião também instituído pela Constituição de 1988 no seu artigo 19, que proíbe a manutenção de relações entre Estado e instituições religiosas, salvo aquelas que possam beneficiar a sociedade como um todo, sem discriminação de credo religioso.³⁶

A proteção da liberdade religiosa está inserida em todas as quatro macrofinalidades. Em primeiro lugar porque ao se defender a liberdade religiosa está-se defendendo a ordem jurídica; por sua vez, a defesa da liberdade religiosa é a defesa do regime democrático, no sentido de cada pessoa possui o direito de ter e manifestar sua visão religiosa de mundo, seja ela positiva (crer) ou negativa (não crer). Ademais, a liberdade religiosa é um interesse social e ao mesmo tempo um interesse individual indisponível.

Nesse sentido, almejando a proteção do princípio da laicidade, o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) elaborou, no ano de 2016, o documento “*Roteiro de Atuação do Ministério Público: Estado laico e ensino religioso nas escolas públicas*”, doravante denominado *Roteiro*, que

³⁶ “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, 2017).

tem como objetivo fornecer subsídios para os membros do Ministério Público brasileiro em defesa do Estado laico, no que se refere à sua proteção nos sistemas de ensino público do Brasil, conforme se vê do texto abaixo:

Visando à concretização desse escopo magno republicano, a fiel observância do princípio da laicidade do Estado afigura-se indispensável para preservar o respeito à cidadania, à dignidade da pessoa humana, ao pluralismo religioso e à diversidade cultural. Nesse contexto, e sob a ótica do respeito à dignidade humana e da diversidade cultural, é que serão analisadas algumas algumas questões a respeito do ensino religioso nos sistemas de ensino público. O CNMP (Conselho Nacional do Ministério Público), por meio do presente roteiro de atuação, tem o objetivo de fornecer subsídios para auxiliar os membros do Ministério Público brasileiro em defesa do Estado Laico, tendo em vista as recorrentes violações à Constituição da República praticadas no âmbito dos sistemas de ensino público do país. (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016).

Em nível argumentativo, o documento é claro e objetivo em suas macrofinalidades, quais sejam: a concretização do modelo republicano, a observância do princípio da laicidade, indispensáveis à preservação do respeito à cidadania, à dignidade da pessoa humana, ao pluralismo religioso e à diversidade cultural.

O CNMP parte do pressuposto da existência de recorrentes violações à Constituição brasileira praticadas no âmbito do ensino público do país. Tais violações são de ordem legislativa e de operacionalização: há leis estaduais que ferem o princípio da laicidade, como também há práticas contrárias à dignidade humana, à igualdade, à laicidade, no cotidiano escolar.

O documento analisado é inédito e fundamental para estabelecer um parâmetro discursivo em relação ao modo de ação do Ministério Público no que se refere a tão delicado tema.

O Roteiro parte do questionamento acerca da possibilidade de se conciliar o ensino religioso como disciplina facultativa no ensino público, partindo da hipótese de tal possibilidade. A partir daí o documento expõe os requisitos a serem observados para que haja uma oferta do ensino religioso que não ofenda os princípios republicanos da Constituição de 1988.

Com o olhar sobre seu texto, o objetivo do presente artigo é analisar a principiologia do Roteiro, bem como as diretrizes traçadas para a atuação do Ministério Público em relação ao ensino religioso nas escolas públicas.

Deste modo, o problema metodológico da pesquisa é o seguinte: *os princípios e modo de atuação propostos no “Roteiro de Atuação do Ministério Público: estado laico e ensino religioso nas escolas públicas” são harmônicos ao postulado do Estado Democrático de Direito, modelo de Estado proposto pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seu artigo 1º, como também ao princípio da laicidade, garantido constitucionalmente?*

A hipótese é a de que o Roteiro realmente possui estrutura argumentativa que está em harmonia com os postulados do Estado Democrático de Direito, tendo em vista preservar a liberdade religiosa, o Estado laico, a igualdade, o princípio democrático e, assim, por conseguinte, o princípio da dignidade da pessoa humana, sustentáculo de todo o ordenamento jurídico brasileiro, e, ao mesmo tempo, propor uma prática que seja tolerante, democraticamente construída e inclusiva.

O artigo descreve os pontos fundamentais do Roteiro, dialogando com seus argumentos principais, no intuito de entendê-lo e, conseqüentemente, perceber qual a visão do CNMP sobre o

princípio da laicidade e qual deverá ser o âmbito de atuação dos membros dessa instituição no que se refere à proteção do ensino religioso nas escolas públicas como direito fundamental.

Esquemáticamente, o artigo está dividido em I) *introdução*, II) *desenvolvimento* e III) *conclusão*. No desenvolvimento, o estudo perpassará os princípios e atuação do Ministério Público em relação ao ensino religioso nas escolas públicas, abordando a educação como direito fundamental e sua previsão no texto constitucional brasileiro de 1988, como também a atuação do Ministério Público em relação à proteção do ensino religioso laico. Posteriormente, na conclusão está apresentada uma síntese do trabalho com a consolidação da resposta ao problema metodológico exposto na introdução.

Ensino Religioso e Estado Democrático de Direito: princípios e atuação do Ministério Público em relação ao Ensino Religioso nas escolas públicas

Além dos princípios da dignidade da pessoa humana e republicano, fundamentos do Estado brasileiro, o arcabouço constitucional de sustentação da tese do Roteiro está no *caput* e no inciso VI do artigo 5º e no inciso I do artigo 19, ambos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Como é sobejamente sabido, o *caput* do artigo 5º positiva o princípio da igualdade, trazendo que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

Essa igualdade definida no dispositivo ultrapassa a formalidade, sendo de natureza material, ou seja, a igualdade na diferença. O Estado Democrático de Direito é um projeto inclusivo, que não

admite a intolerância e a discriminação, respeitando todos os projetos de vida, desde que não sejam atentatórios aos direitos fundamentais.

O princípio da liberdade religiosa, por sua vez, está previsto no inciso VI do artigo 5º, que prevê:

Art. 5 [...]

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 cultos e suas liturgias. (BRASIL, 2017).

O referido inciso traz em seu corpo os princípios da liberdade de consciência, liberdade de crença e liberdade de culto, princípios formadores do *princípio da liberdade religiosa*. Em resumo: quando se analisa o princípio da liberdade religiosa percebe-se que ele possui estrutura triangular, sendo formado por esses três princípios.

Como visto, o inciso I do artigo 19 constitucional, estatui a vedação estatal (em todos os níveis) de estabelecimento, subvenção, embaraço, de cultos religiosos, como também a manutenção com eles ou seus representantes de relações de dependência ou aliança, salvo a colaboração de interesse público, na forma da lei.

A interpretação literal desse dispositivo se dá no sentido de que o Estado deve ser neutro em questões religiosas, permitindo, porém, a colaboração de interesse público entre Estado e cultos religiosos ou igrejas, desde que essa colaboração não preveja benefícios em decorrência de crença religiosa. Aqui é fundamental não confundir *estado laico* com *estado ateu*. “Imparcial e neutro não

significa dizer que o Estado seja ateu ou ateísta, pois lhe é vedado firmar posição ou tomar partido em relação a qualquer orientação religiosa” (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016).

Resumidamente: o modelo laico de Estado não desconsidera a possibilidade da crença em Deus, tolerando-a, como também entende a crença negativa (ateísmo). Por sua vez, o estado ateu não admite a existência de Deus, tendo atitude de intolerância em relação aos crentes (crença positiva).

O documento afirma que, para oferecer uma educação pública de qualidade, apta a formar uma sociedade livre, justa e solidária, deve-se proporcionar sua oferta em igualdade de condições, não podendo existir tratamento mais benéfico em relação a credo religioso. Não pode o Estado sustentar nenhuma religião, como também não pode vedar o direito de seu exercício por parte das pessoas.

Um dos pilares para se garantir essa igualdade de condições é, sem dúvida, a erradicação de preconceitos e discriminações por motivos de convicção religiosa. Nesse sentido, a Constituição de 1988 prevê ser vedado ao Poder Público criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si, inclusive no que se refere à religião.

Neste sentido, o Roteiro trabalha um conceito de laicidade condizente com o Estado Democrático de Direito, especialmente por entender a presença da religião no Estado, a despeito da separação necessária entre poder secular e poder religioso. O Estado laico não é um Estado ateu, é importante reprimir, como também não pode o Estado atacar a religião, fenômeno definido como

laicismo.³⁷ *Dai a César o que é de César, e a Deus o que é de Deus*, essa não seria uma afirmação desarrazoada para se entender, simplificada, o princípio da laicidade. O âmbito religioso e o estatal coexistem, mas não podem se misturar.

Além da laicidade, que inclui a liberdade religiosa, a democracia e a igualdade, a Constituição de 1988 definiu a *educação* como direito fundamental, entendendo-se por *direito fundamental* um direito humano, primeiramente inserido em nível internacional e posteriormente, positivado num determinado ordenamento jurídico, passando a se denominar, então, direito fundamental.

A educação como direito fundamental e sua previsão na Constituição de 1988 e na legislação infraconstitucional

Como destacado, a educação é um direito fundamental, e por isso, constitui cláusula pétrea, núcleo intangível da Constituição, por força do parágrafo quarto do artigo 60 da CRFB/88, somente

³⁷ Há entendimento doutrinário que diferencia *laicidade* e *laicismo*. Neste sentido, laicidade seria o modelo de relação entre Estado e religião que separa o poder secular do poder religioso, porém sem atacar o fenômeno religioso. Por sua vez, o laicismo seria o modelo de relação entre Estado e religião que também separa o poder secular do poder religioso, porém ataca o fenômeno religioso, como, por exemplo, proibindo que alunos frequentem escolas públicas utilizando roupas e indumentárias religiosas. É o que ocorre na França atualmente, onde está proibido o véu islâmico em escolas públicas, como também demais vestimentas que denotem, mostrem o pertencimento a uma religião.

podendo sofrer alteração para incluir direitos aos indivíduos, e nunca para diminuir o seu raio de proteção.

Não é preciso dissertar com profundidade sobre a importância da educação (de qualidade) para o desenvolvimento humano de um país. Isso é sobejamente sabido. Cientes disso e comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico e social, os países civilizados são os que mais investem em educação.³⁸

No caso brasileiro, apesar do investimento ainda insatisfatório na prática, teoricamente a educação recebeu uma roupagem com sofisticação argumentativa por parte do texto constitucional, com princípios e regras sedutores, tendo a CRFB/88 tratado a educação em um lugar específico de seu texto, qual seja, a Seção I (*Da educação, da cultura e do desporto*), do Capítulo III (*Da educação, da cultura e do desporto*), do Título VIII (*Da ordem social*), dos artigos 205 a 214.

É importante frisar que a exegese desses dispositivos, por força do basilar princípio hermenêutico da unidade da Constituição, deve coadunar com os outros princípios constitucionais, principalmente os fundamentos da república (cidadania, dignidade da pessoa humana, igualdade democrática).

³⁸ De acordo com o estudo “*Education at a glance interim report: update of employment and educational attainment indicators*”, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), divulgado em 2015, o Brasil gastou cerca de 3.000 dólares anuais por aluno da educação básica, enquanto, em média, os países da OCDE investem cerca de 8.200 dólares por aluno dos anos iniciais, 9.600 por aluno dos anos finais e 9.800 por aluno do ensino médio.

Deste modo, quando o artigo 205³⁹ prevê que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, quer-se pontuar que esse desenvolvimento deve se harmonizar com o fato de que todas as pessoas possuem uma dignidade intrínseca que motiva a liberdade de optar por um projeto de vida próprio, e esse projeto de vida, desde que não atente, ofenda bens jurídicos de outrem, deve ser respeitado.

O artigo 227 da CRFB/88 assegura à criança e ao adolescente o direito à educação, com absoluta prioridade, devendo o Estado colocá-los a salvo de toda forma de negligência, violência, crueldade, exploração ou opressão. Idêntica proteção está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que afirma que o direito ao respeito consiste na inviolabilidade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, crenças e ideias, contra qualquer espécie de tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

O Plano Nacional de Educação (PNE) em Direitos Humanos baseia-se no entendimento mútuo, no respeito e na responsabilidade, tendo como ações programáticas o apoio à implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações no ambiente escolar. Nesse sentido, a Lei n.º 13.005 de 2014 define como diretrizes do PNE a ênfase na promoção da *cidadania, visão humanística da sociedade, princípio do respeito à diversidade, erradicação de todas as formas de discriminação.*

³⁹ “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2017).

Todos esses são compromissos assumidos e por meio dos quais o Brasil reconhece que qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência com base na raça, cor, origem étnica ou nacional ou intolerância religiosa é incompatível com as exigências de uma ordem justa e que garanta o respeito pelos direitos humanos, discriminações essas que são consideradas pelas Nações Unidas como atentados à dignidade humana.(CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016, p.19)

Conforme determinação desses dispositivos, o Estado tem a obrigação de assegurar efetivo acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola pública em condições de igualdade, sem quaisquer discriminações fundadas em motivos religiosos.

Com o objetivo de complementar o texto constitucional, no que se refere à *educação*, o Poder Legislativo elaborou no ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394, (denominada *Lei Darcy Ribeiro*, em decorrência da importância de seu idealizador). O ensino religioso está previsto no artigo 33 da LDB, atualmente,⁴⁰ da seguinte maneira:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina de horários normais das escolas públicas de

⁴⁰ Originalmente o artigo 33 tinha o seguinte conteúdo: “Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa” . (BRASIL, 2016).

ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

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

§ 2º. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos dos ensinos religiosos. *(Redação dada pela Lei n.º 9.475, de 22.7.1997)*. (BRASIL, 2016).

O artigo é claro ao definir facultatividade, respeito à diversidade cultural, vedação do proselitismo, definição de conteúdo democraticamente estabelecida, ouvindo-se diferentes denominações religiosas, como bases da disciplina *ensino religioso*.

Sendo a escola pública um local de transmissão de valores humanos e do reconhecimento à diversidade, “portanto um ambiente vocacionado ao diálogo, reflexão, inclusão e integração de todos” (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016, p. 17), o ensino religioso não pode fazer apologia a nenhuma visão religiosa de mundo. Também nesse sentido, o Roteiro destaca que a LDB determina “que o ensino religioso deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, vedando ao Estado a promoção e o endosso de qualquer forma de proselitismo”. (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016, p.17)

Qualquer promoção ou endosso de confissão ou grupo de confissões religiosas no espaço da escola pública, seja de modo direto ou indireto, de forma clara ou subliminar, por meio de discursos, ações ou símbolos, veiculando a mensagem de que o Estado recomenda ou orienta determinada religião contraria o Estado Democrático de Direito.

Por fim, o Roteiro cita a Lei 12.288, de 20 de julho de 2010, o Estatuto da Igualdade Racial, que nos seus artigos 24 e 26 trata do direito de liberdade de consciência e crença, intolerância religiosa e seu combate.

A leitura dos dispositivos referenciados mostra a preocupação do Estado brasileiro em prevenir legislativamente a discriminação e a intolerância religiosa, em que pese a realidade mostrar que nem sempre é o que acontece em alguns ordenamentos jurídicos estaduais e municipais, como destaca o documento. As leis estaduais do Rio de Janeiro, de números 3.459/2000 e 5998/2011 são exemplos de dispositivos que afrontam toda a sistemática legislativa descrita. A Lei n.º 3.459/2000 instituiu o ensino confessional na rede pública de ensino básico, e a Lei n.º 5998/2011 determinou a obrigatoriedade da presença da Bíblia Sagrada nas bibliotecas escolares.

Por sua vez, a Lei n.º 74 do Estado do Amazonas, como também a Lei n.º 8415 de 2003 do Rio Grande do Norte, determinaram a obrigatoriedade da Bíblia Sagrada nas escolas. Ainda nessa seara, é de se destacar a Lei n.º 1864/2008 do Estado de Rondônia, que oficializou a Bíblia Sagrada como livro-base de fonte doutrinária para fundamentar princípios, usos e costumes de comunidades, igrejas e grupos religiosos.⁴¹

Por fim, o Roteiro salienta o ajuizamento de Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) em face dessas leis, como também a ADI 4439 em face do Decreto Legislativo 698/2009 e do Decreto

⁴¹ Esses são apenas exemplos ilustrativos. Há outras ações diretas de inconstitucionalidade tramitando no Supremo Tribunal Federal tratando de legislações estaduais que contrariam, principalmente, o princípio da liberdade religiosa.

7107/2010 que aprovaram o Acordo Brasil-Santa Sé, que em seu artigo 1º, parágrafo primeiro, enfatizou o ensino religioso católico e de outras confissões religiosas.

Diante do exposto, é possível visualizar um arcabouço legislativo hábil à proteção da liberdade religiosa no Estado brasileiro, devendo as instituições e a comunidade atuarem no sentido de concretizarem essa proteção, o que somente será possível com o comprometimento de todos esses atores (instituições públicas, privadas e sociedade civil).

Os tratados internacionais de direitos humanos e a educação

Passando-se do ordenamento jurídico nacional para as regras de direito internacional, que, por força do parágrafo segundo⁴² do artigo 5º da Constituição de 1988, fazem parte do próprio ordenamento jurídico brasileiro, de acordo com a noção de *bloco de constitucionalidade*, o Roteiro referencia o artigo XVIII da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) da Organização das Nações Unidas, elaborada em 1948,⁴³ que prevê: “todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião”, (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017) o artigo 18 do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (PIDCP), elaborado pela ONU em 1966, como também o

⁴² “§ 2º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.” (BRASIL, 2017).

⁴³ A DUDH tem o mérito de ter iniciado a fase da universalidade tem como marco histórico a estruturação normativa internacional e o posterior advento de vários tratados internacionais que tiveram sustentáculo nesse documento.

preâmbulo da Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, em 1978, dois documentos fundamentais norteadores da proteção internacional dos direitos humanos.

O Pacto de São José da Costa Rica (Convenção Americana de Direitos Humanos), ratificada pelo Brasil em 1992, ressalta nos seus artigos 12 (*Liberdade de consciência e de religião*) e 13 (*Liberdade de pensamento e de expressão*), que tratam, dentre outras questões relacionadas aos seus temas, do direito dos pais, ou tutores, de que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (artigo 12, inciso 4) e o direito de toda pessoa professar e divulgar sua religião ou suas crenças, individual ou coletivamente, tanto em público como em privado (artigo 13, inciso 1). (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 2017).

Em relação ao direito de se professar e divulgar sua religião ou crença, individual ou coletivamente, em público como em privado, interessante questão é a proibição ou restrição ao uso e à guarda de pertences pessoais relacionados à crença individual (como cordões, colares, crucifixos, imagens de santos, véu islâmico, kipá judaico). O Estado não poderá interferir na esfera individual e na íntima consciência do aluno. Aqui é interessante destacar que a proibição do uso de vestimentas religiosas está presente sociedade francesa, recebendo essa postura o nome de *laicismo*, ou seja, o ataque à religião.

Na prática, de modo diverso, em que pese não haver a possibilidade de o Estado apoiar qualquer religião, o Brasil não adota a proibição de vestimentas religiosas em ambiente público escolar. Essa questão foi levantada no Supremo Tribunal Federal, que compreendeu que a liberdade

de crença e convicção religiosa, como um dos traços da personalidade humana, constituindo um direito à *busca da felicidade* ou um *direito à autoestima*, no mais alto ponto da consciência humana.

A atuação do Ministério Público em relação à proteção do ensino religioso laico

Diante de todo o exposto, com o objetivo de erradicar a intolerância e a discriminação fundadas em motivos religiosos, o sistema de ensino público deve: I) garantir que ninguém seja objeto de pressão, coação ou constrangimento em sua liberdade de crença e convicções; II) fomentar a compreensão, a tolerância e o respeito nas questões relacionadas à liberdade e à diversidade de crença e não crença. (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016)

Para isso, o Roteiro definiu 5 elementos a serem observados na atuação do MP na proteção do ensino religioso democrático: I) *oferta do ensino religioso facultativo*; II) *conteúdo curricular*; III) *sistema de admissão de professores*; IV) *fórum social*; e V) *articulação social*, os quais serão analisados separadamente à frente.

Oferta do ensino religioso facultativo

A facultatividade do ensino religioso deve ser garantida sem prejuízo do aluno, devendo os espaços escolares oferecerem alternativas àqueles alunos que optarem pela não-participação das

aulas. Além disso, as famílias devem receber informação clara sobre as atividades e as matérias pedagógicas alternativas.

Para se garantir esse elemento, deve o MP verificar se as disciplinas e atividades pedagógicas alternativas constam expressamente dos termos da matrícula, como também se contam com regulamentação eficiente, corpo docente e espaço físico adequado para a garantia da carga horária do aluno.

Conteúdo curricular

A escola, como local de difusão da tolerância, deve atuar no sentido de promover uma cultura de respeito às diferenças. Assim, os conteúdos e atividades educacionais devem fortalecer a compreensão da diversidade, reconhecendo a importância de cada cultura na construção da cultura nacional. O CNMP recomenda a adoção de projetos interdisciplinares para se alcançar esse desiderato, democratizando a escola.

Deste modo, não pode haver proselitismo por intermédio de discursos, símbolos ou ações, como também não se pode desconsiderar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais.

Sistema de admissão de professores

Não se pode tolerar proselitismo na admissão de professores para o Ensino Religioso. Ademais, a formação docente deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural.

Neste sentido, não se pode admitir professores que exerçam cargo ou função de representantes de confissões religiosas, como também não pode haver exigência de autorização ou credenciamento junto à respectiva hierarquia eclesiástica.

Fórum social

O Roteiro conclama a necessidade de participação dos órgãos públicos e da sociedade civil num fórum social que deverá debater a laicidade estatal. Além disso, a definição do conteúdo disciplinar deve ocorrer com a participação de todas as entidades religiosas, que deverão ser inequivocamente convidadas para o debate.

Articulação social

O Ministério Público deve manter amplo diálogo com os atores sociais envolvidos com a questão religiosa, tais como secretarias e conselhos estaduais e municipais de educação, órgãos

públicos, sociedade civil organizada, recomendando a realização de seminários para discussão da questão do ensino religioso e da laicidade estatal.

Conclusão

O Conselho Nacional do Ministério Público, instituição criada em 2004, por intermédio da Emenda Constitucional 45 (Reforma do Poder Judiciário e do Ministério Público), cumpre suas atribuições constitucionais ao elaborar o documento *Roteiro de Atuação do Ministério Público: estado laico e ensino religioso nas escolas públicas*.

O documento está redigido respeitando os postulados do princípio da laicidade, que se desdobra em: *princípio da liberdade religiosa, princípio da igualdade e princípio democrático*.

A escola deve ser o espaço da tolerância, do respeito, da preservação da cultura da dignidade humana. Deste modo, qualquer conduta ativa ou omissiva que despreze esses valores deve ser proibida e entendida como injusta, ilícita e imoral.

Articulando teoria e prática, o CNMP além de fundamentar a importância da defesa do ensino religioso democrático, definiu, por intermédio do Roteiro, 5 elementos a serem observados na atuação do Ministério Público, quais sejam: I) *oferta do ensino religioso facultativo*; II) *conteúdo curricular*; III) *sistema de admissão de professores*; IV) *fórum social*; e V) *articulação social*.

O Estado deve atuar no sentido de erradicar preconceitos e discriminações motivados por questões religiosas, não permitindo, ele próprio, que se promova qualquer tipo de discriminação por motivo religioso no espaço destinado ao ensino público, como muito bem destaca o Roteiro.

Para isso, o Ministério Público deve ser vigilante e atento à realidade do ensino religioso nas escolas públicas, que é, muitas vezes, visto como um detalhe de somenos importância, sem nenhum perigo para crianças e adolescentes. Ledo engano, o ensino religioso, quando mal operacionalizado, pode ter consequências graves, gerando sentimentos prejudiciais de não-pertencimento para os alunos de religiões minoritárias, como também atitudes intolerantes por parte de alunos de credos majoritários.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 06 jan. 2017.

BRASIL. Lei n.º 9.394 (1996) **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 12 dez. 2016.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Roteiro de atuação do ministério público: estado laico e ensino religioso nas escolas públicas**. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2016,

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Teoria geral do processo**. 2. ed. Salvador: Juspodivm, 2016.

MORAIS, Márcio Eduardo Pedrosa. **Liberdade religiosa: o ensino religioso na assembleia nacional constituinte de 1987-1988**. Curitiba: Juruá, 2015.

NOVELINO, Marcelo. **Direito constitucional**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2012.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**, 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf> Acesso em 12 jan. 2017.

Organização dos Estados Americanos (OEA). **Convenção americana de direitos humanos (“Pacto de San José de Costa Rica”)**, 1969. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/anexo/and678-92.pdf> Acesso em 12 jan. 2017.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). **Education at a glance interim report: update of employment and educational attainment indicators**. Disponível em: <<https://www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf>.> Acesso em: 03 fev. 2017.

4º. PARTE

Religião e Política: A Escola Sem Partido e o Ensino Religioso

Marcos Vinicius de Freitas Reis⁴⁴

Antonio Carlos Sardinha⁴⁵

Katia Maria Barbosa dos Anjos⁴⁶

Introdução

Historicamente, a escola como instituição tem sido alvo de disputas no campo político-ideológico, envolvendo um sentido sobre suas funções públicas. A disputa está para além da formal deliberação da política pública de educação gestada nos espaços institucionais e arenas públicas de debate. Mais do que isso, a disputa se dá concretamente no cotidiano escolar, visível em discursos e práticas que circulam, sobretudo, em espaços informais, esses, sim, alvos das verdadeiras

⁴⁴ Professor da Universidade Federal do Amapá (Unifap) do Curso de Graduação em Relações Internacionais. Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Núcleo de Estudos de Religião, Economia e Política (NEREP-UFSCAR/CNPq). Pesquisador do Observatório em Direitos Humanos da Amazônia (OBADH-UNIFAP/CNPq), Líder do Centro de Estudos Políticos, Religião e Sociedade (CEPRES-UNIFAP/CNPq). E-mail para contato: marcosvinicius5@yahoo.com.br

⁴⁵ Professor da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Mestre em Comunicação (Unesp). Membro do Grupo de Pesquisa Comunicação, Cultura e Política (Unifap/CNPq). E-mail: sardinhajor@yahoo.com.br

⁴⁶ Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (Unifap); Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amapá (Unifap). E-mail: katiadosanjos@uol.com

disputas ideológicas que constroem a escola como espaço de formação/socialização. É por isso que olhar para a escola exige uma observação apurada que não se resuma na leitura institucional formal e burocrática de seus ritos/processos e discursos oficiais.

O Projeto Político-Pedagógico, o currículo em sua totalidade, os vestígios oficiais de uma escola convivem com memórias e discursos invisibilizados, periféricos e marginais, que no jogo de disputas e embates que permeiam o processo educativo se hegemonomizam diante dos ditames e procedimentos institucionalizados, porque se instituem sob relações de poder concretas que vigoram e sustentam práticas pedagógicas, o poder docente e a gestão escolar como um todo.

É em torno dessa escola concreta que a experiência constrói que estão (de)marcadas as disputas que engendram e executam os projetos aí embutidos sobre suas respectivas funções e estratégias. A disputa político-ideológica já existe no cotidiano escolar e já está operando nos bastidores, nas bordas dessa escola que está instituída.

Esse movimento de silenciamento da pluralidade, a regulação simbólica a partir de normas e dispositivos baseados em valores morais específicos, não é uma novidade do projeto de lei popularmente conhecido como 'Escola Sem Partido'. A ausência da laicidade como princípio para organizar o espaço público na diversidade de uma sociedade já é perceptível nos processos educativos e nas instituições educativas. Não soaria estranha a legitimidade de um debate em torno de uma escola sem partido (mas com um credo!) nesse contexto, porque a iniciativa encontra eco nos espaços de poder das instituições escolares que já operam a lógica do silenciamento e apagamento de discursos, memórias e corpos dissidentes na normatização que é inerente à escola como instituição.

A questão que nos leva à reflexão é o risco de se institucionalizar como publicamente legítima uma escola que já tem dificuldades para se fazer democrática. Esse movimento que ofusca a laicidade e a pluralidade como roteiros para a construção de projetos educativos está acionando uma rede de atores articulados que atuam em multiescalas. Dos bastidores e superfícies periféricas das instituições escolares onde a experiência de estar na escola se faz, passamos pelo entorno da comunidade escolar ampliada, chegamos à esfera política e midiática em uma estratégia comum de combate ao inimigo acionando o discurso de medo e descontrole: a doutrinação política e ideológica que fere valores e crença cristã (lizados).

Compreender a eficácia desse percurso e da estratégia multiescala é observar o Estado e as suas instituições permeadas por um *déficit* de pluralidade, calcado nos sistemáticos ataques ao princípio da Laicidade, porque o que está em jogo é um direito coletivo à ocupação e construção da escola como espaço público e plural. As liberdades docentes e as questões envolvendo os direitos individuais de grupos, setores e sujeitos afetados pela iniciativa estruturada e multiescalar de determinados setores são periféricas (mas não menos importantes!) no debate sobre a (im)pertinência da iniciativa legislativa em questão.

É nesse contexto, portanto, que está sob análise a iniciativa de lei n. 867/2015⁴⁷, o conhecido projeto de lei da “Escola Sem Partido. Neste artigo, procuramos discutir os aspectos contextuais que envolvem o debate, em especial a relação do campo político e religioso, como uma interface

⁴⁷ Há vários projetos de lei tramitando no Senado e na Câmara sobre a Escola Sem Partido. Escolhemos o projeto de lei PL 867/2015 por propor inserir na LDB (Lei e Diretrizes de Base da Educação Brasileira) o princípio da Escola Sem Partido. Uma vez aprovado tal projeto de lei passaria a ser parte da legislação que regulamento o funcionamento e os princípios norteadores da educação brasileira.

estruturante para pensar os delineamentos da pretensa “partidarização” da escola como pano de fundo de um projeto que sugere disciplinar formalmente a escola como espaço de formação diversa e plural.

Dividimos a exposição em duas partes: em um primeiro momento, abordaremos os fundamentos e perspectivas conceituais para pensar o Estado e a Laicidade, apontando como essa relação impacta no campo político com a ocupação e o crescimento do poder político por grupos religiosos.

Em um segundo momento, apresentaremos o projeto que prevê a proibição de uma denominada prática de doutrinação política e ideológica que conflita com convicções religiosas e morais de pais ou responsáveis pelos estudantes, com a análise de alguns aspectos envolvendo ensino, religião e laicidade na interface com essa proposta legislativa.

Discutindo a Laicidade no Brasil

A questão da laicidade é algo ainda em construção no Brasil. Ao olharmos para realidades das repartições públicas, espaços públicos e outros segmentos estatais, incluindo a escola pública, percebemos cada vez mais a atuação dos grupos religiosos, que, a partir de seus interesses, de sua identidade religiosa, adotam estratégias para deliberar nas decisões públicas considerando suas respectivas visões de mundo.

Isto ocorre paralelamente às mutações que o campo religioso brasileiro vem passando nas últimas décadas. De acordo com Mariano (2003), a laicidade no Brasil permitiu a pluralização das instituições religiosas e a possibilidade de o sujeito escolher ou não ter uma religião. Por isso, é normal quando andamos nos centros urbanos percebermos diversas propostas religiosas que tentam por meio dos seus discursos cativarem novos fiéis.

Para entender um pouco como funciona esse processo de laicidade no Brasil, precisamos compreender o real sentido conceitual deste termo. Segundo Domingos (2010), a laicidade está intimamente ligada à liberdade religiosa. Isto é, com a separação formal entre Igreja e Estado, a vivência da religião é relegada ao espaço particular da pessoa. Cabe ao Estado conduzir suas atividades e decisões sem qualquer influência religiosa.

A laicidade pressupõe a exclusão de um vínculo religioso a um Estado, o que requer uma ruptura com as relações políticas que baseiem suas proposituras a conceitos e pensamentos de quaisquer religiões. Segundo Oro (2011), o Estado é laico quando não requer a religião como fator de integração social ou como cimento para a unidade nacional. O Estado laico, portanto, garante que os indivíduos professem religiões diferentes das hegemonicamente estabelecidas (DOMINGOS, 2010).

Giumbelle (2004) pressupõe que as religiões não tenham demandas particulares atendidas a fim de haver igualdades entre todas elas. Logo, cabe ao Estado regular a vivência entre os grupos religiosos para evitar intolerância religiosa, privilégios de uma instituição religiosa em detrimento de outra e, ainda, permitir o exercício da liberdade de culto.

No contexto brasileiro, nos períodos do Brasil Colônia e do Brasil Império, o catolicismo foi a única religião legalmente permitida. Isto é, a relação entre Igreja e Estado foi definida pelo regime de padroado. O catolicismo foi nomeado como religião oficial do estado. Cabia aos padres e bispos desempenharem algumas funções designadas pelo Estado, a exemplo da questão educacional, da saúde, administração de obras caritativas, organização das eleições, casamentos, batismos, funerais, dentre outras ações. Sendo assim, o exercício de outra proposta religiosa era proibido. A exceção deu-se com a constituição de 1824, quando foi permitido o exercício doméstico do protestantismo (ORO, 2011).

Após a proclamação da República, em 1889, o Decreto nº 119-A, de 07/01/1890, de autoria de Ruy Barbosa, reafirmado em 1891 na Constituição, inaugura no Brasil o Estado Laico. De acordo com Giumbelle:

No Brasil, em se tratando de laicidade, nos deparamos com a aurora republicana como marco. É quando se adota de modo assumido o princípio da separação entre Estado e igrejas. Em termos mais concretos: rompe-se com o arranjo que oficializava e mantinha a Igreja Católica; o ensino é declarado leigo, os registros civis deixam de ser eclesiásticos, o casamento se torna civil, os cemitérios são secularizados; ao mesmo tempo, incorporam-se os princípios de liberdade religiosa e da igualdade dos grupos confessionais, o que daria legitimidade ao pluralismo espiritual (GIUMBELLE, 2008, p. 81-82).

Entretanto, a laicização do Estado não significou desvinculação total da manutenção de poder e influências da Igreja Católica nas instituições públicas. Para Mariano (2011), a separação

Igreja e Estado, advinda com a instituição da República, não colocou fim aos privilégios católicos e nem à discriminação estatal e religiosa às demais crenças, práticas e organizações mágico-religiosas, sobretudo a espírita e as religiões de matriz africana.

No período do governo Getúlio Vargas (1930-1945), a Igreja Católica ganha *status* de “quase religião oficial”. Há uma aproximação entre esta instituição religiosa e o Estado Brasileiro. Vargas inaugura o Cristo Redentor, financia eventos de massa do catolicismo, permite por meio da ação do Cardeal Dom Sebastião Leme (arcebispo da diocese do Rio de Janeiro) influência no Ministério da Educação e do Trabalho. Por sua vez, padres e bispos desenvolvem discursos de apoio ao governo pelo combate ao comunismo e manutenção da sociedade fundamentada em valores cristãos (ORO 2011).

No período entre 1945-1964, percebemos o crescimento de outras vertentes religiosas. Igrejas pentecostais, históricas no campo protestante, iniciam eventos de massa; surgem programas radiofônicos, as religiões de matriz africana e o espiritismo crescem em setores mais escolarizados (tendo perseguição por parte do Catolicismo e da Polícia com a alegada prática de charlatanismo). O catolicismo, para manter-se hegemônico no Brasil, cria a CNBB (Confederação dos Bispos do Brasil), em 1952, com o intuito de ser o órgão a reunir todos os bispos no Brasil para negociar demandas diretamente com o governo brasileiro. Surgem iniciativas dos leigos com organizações católicas entre universitários, mulheres, secundaristas, operários, dentre outros grupos. Há o surgimento também de pastorais sociais que, vinculadas a grupos da “esquerda católica”, propõem uma religiosidade pautada na luta social (MARIANO, 2003).

De acordo com Reis (2011), o campo católico dividiu-se no apoio e na resistência ao governo militar iniciado em 1964. Desde o golpe efetuado no final do mês de março do referido ano, setores mais conservadores do catolicismo, a exemplo da TFP – Tradição, Família e Propriedade, apoiaram a ação justificando-a como combate ao comunismo e à corrupção. Setores mais progressistas organizaram passeatas, greves, guerrilhas, posicionamentos públicos contra a supressão dos direitos humanos, defesa dos valores democráticos, contra a censura, a perseguição política e em defesa da liberdade de expressão.

Com o fim da ditadura militar, diversos grupos religiosos tentam eleger representantes para cargos nos poderes Legislativo e Executivo. Segundo Reis (2011), os políticos evangélicos destacam-se neste processo. Desde 1986, Igrejas como Assembléia de Deus, Universal do Reino de Deus, Metodista, Quadrangular, Brasil para Cristo, Deus é Amor, dentre outras, elegem seus representantes (FRESTON, 1993). Para conseguir eleger políticos, usam os púlpitos de suas igrejas para pedir voto a candidatos oficiais. Desde então, temos o surgimento da “bancada evangélica”, que atualmente conta com dezenas de parlamentares.

Em geral, as pautas defendidas pelos evangélicos são posições contrárias ao aborto, ao casamento de pessoas do mesmo sexo, à eutanásia, à descriminalização das drogas, além da defesa da educação confessional. Defendem valores ligados à família patriarcal, investimento na segurança pública, concessão de rádio e TV para grupos religiosos, isenção fiscal para templos religiosos, investimento público em eventos religiosos e aproximação e sensibilização maior do Estado nas demandas destas instituições religiosas (REIS, 2011).

Esse avanço dos evangélicos no campo político está ligado ao seu crescimento em número de adeptos no Brasil. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (MARIANO, 2003), em 2000, cerca de 26,2 milhões se disseram evangélicos, ou 15,4% da população. Em 2010, eles passaram a ser 42,3 milhões (22,2% dos brasileiros). Em 1991, o percentual de evangélicos era de 9%, e em 1980, de 6,6%. Paralelo a isso, o número de católicos diminuiu, embora estes permaneçam sendo a maioria da população: em 2010, o percentual passou de 73,6% para 64,6% da população brasileira. Podemos dizer que há uma maior diversidade religiosa no país. Além disso, há crescimento ainda dos sem religião e um ligeiro aumento do número de adeptos do espiritismo, das religiões afro-brasileiras, do islamismo, do judaísmo e das religiões orientais.

O campo católico, até então hegemônico no Brasil, começa a perder espaço de influência para outros grupos religiosos. Evangélicos impõem uma lógica concorrencial com a Igreja Católica, sobretudo na política, e obrigam o catolicismo a adotar novas estratégias para manter seus privilégios. Segundo Oro, as estratégias adotadas são a recuperação e incentivos às práticas devocionais (romarias, terços, festas de santos, e uso de objetos mágicos), inserção nos meios de comunicação e apoio à Renovação Carismática Católica (ORO, 2011).

Os carismáticos destacam-se na arena política como representantes do catolicismo no atual panorama da participação política no Brasil seguindo a lógica de envolvimento políticos dos pentecostais, ou seja, por meio de candidaturas oficiais, elegem seus representantes para cargos nos poderes Legislativo e Executivo. Paralelamente a isso, padres e bispos ligados ao movimento carismático fazem pronunciamentos nas redes sociais, nos veículos de comunicação e nos eventos de massa, contrários ao aborto, casamento gay, legalização da maconha, e em defesa dos valores

cristãos na sociedade brasileira, além de posicionarem-se contra a administração do PT – Partidos dos Trabalhadores (alegando serem comunistas e responsáveis pela corrupção na política brasileira) REIS, 2011).

Contudo, é no campo educacional que percebemos nitidamente a aproximação desses grupos religiosos. A defesa de que os valores educacionais sejam pautados pelos valores cristãos, e a ideia de que a escola se torne um espaço de propagação de valores religiosos, defendendo o ensino confessional, catequético e proselitista são, configuradamente, as estratégias para a concepção de uma escola reprodutora de valores cristãos (DOMINGOS, 2010).

Essa concepção de uma educação religiosa nas escolas públicas não é algo novo na história da educação brasileira. O ensino da religião nas escolas sempre foi influenciado e, em muitos momentos e locais, dominado pelo catolicismo. As aulas de “ensino religioso” eram extensões dos ensinamentos bíblicos, morais e doutrinários aprendidos nas atividades das paróquias (DOMINGOS 2010).

Os (as) professores (as), por meio de seus métodos educacionais, reproduziam discursos, práticas e visões de mundos propalados pelo catolicismo brasileiro. Não eram raros os momentos em que os alunos aprendiam nas aulas de ensino religioso valores sobre a vida, amizade, amor, companheirismo, a vida de Jesus, orações católicas e as histórias da bíblia. Isto é, o ensino da religião na escola esteve sempre vinculado aos interesses das instituições religiosas, sobretudo a católica (DOMINGOS 2010).

Projeto de Lei n. 867/2015 - “Escola Sem Partido”

Nesta sessão, temos por pretensão discutir as implicações do projeto de lei “Escola Sem Partido” na perspectiva do ensino religioso. Para isso, a partir do nosso entendimento sobre o ensino da religião na escola, partimos do pressuposto que o modelo fenomenológico deve ser ensinado nas escolas públicas do Brasil (JUNQUEIRA, 2012). Tal modelo parte da perspectiva da valorização da pluralidade e da diversidade cultural e religiosa do Brasil.

Para Junqueira (2012), o professor, o currículo e todos os setores que compõem o ambiente escolar precisam estar sintonizados com a compreensão dos fenômenos religiosos, a partir da captação não apenas na dimensão humana, mas tentar entender a inserção de cada grupo religioso no cotidiano no Brasil. Nessa perspectiva, são questões de interesse do ensino religioso os cultos, práticas, danças, ritos, linguagens, a construção das identidades religiosas, a relação do campo religioso com outros campos sociais (mídia, política, direitos humanos), entre outros.

Não caberia às escolas, como dissemos anteriormente, o ensino pautado em catequeses, proselitismo ou ensino confessional de uma única instituição religiosa em detrimento das outras. Isto é, historicamente a Igreja Católica sempre teve uma influência significativa em pensar as políticas públicas para a educação brasileira. Projetar a formação do professor, a relação docente e aluno, os conteúdos, a gestão da escola, os livros didáticos e a didática adotada nas escolas sempre foi uma preocupação de padres e bispos para que tudo estivesse alinhado com a concepção de escola e de educação deste setor religioso (DOMINGOS 2010).

Isto pode ser percebido em dois episódios recentes. O primeiro é o acordo assinado entre Brasil e Vaticano em 2008, no segundo mandato do governo Lula. O acordo prevê o reconhecimento do estatuto jurídico do Vaticano no Brasil. De acordo com Giumbelli (2008), tal convênio abre a possibilidade de privilégios para a Igreja Católica afetando diretamente a laicidade do Brasil. Há prerrogativa do ensino religioso confessional, manutenção da presença da igreja em espaços públicos com seus símbolos religiosos, aproximação diplomática entre os embaixadores brasileiros e os núncios apostólicos e envolvimento de padres e bispos em outras demandas do Estado. O segundo episódio é sobre a audiência pública, ocorrida no dia 15 de junho de 2015 e organizada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), para discutir sobre a funcionalidade do ensino religioso nas escolas brasileiras. Foram chamadas associações científicas, lideranças religiosas e outros segmentos da sociedade civil e a maioria dos expositores se posicionou favorável a um ensino religioso plural, não confessional e que atenda à diversidade religiosa. Apenas a CNBB e outras instituições religiosas posicionaram-se favoráveis ao ensino religioso nos moldes catequéticos.

Essa disputa por uma concepção para o ensino de religião na escola é um dos aspectos de fundo dos debates sobre o conhecido projeto de lei “Escola Sem Partido”, apresentado em 23 de março de 2015 à Câmara dos Deputados. O Projeto de Lei n. 867/2015 defende que a autonomia de pensamento pedagógico ameaça o modelo tradicional da sociedade pautado em valores universais, padronizantes, normativos e religiosos.

A argumentação central é evitar que os alunos sejam influenciados por professores, diretores ou outros agentes escolares sobre questões políticas e religiosas. Nessa perspectiva, a escola precisa ser neutra e cabe à família decidir sobre as visões de mundo do aluno:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis ⁴⁸.

Alega-se no Projeto de Lei n. 867/2015 que a prática pedagógica de professores e professoras, bem como da escola que permite suas práxis, vêm “abusando do seu direito de ensinar”, uma vez que ao possibilitar no espaço escolar diálogo, discussão e desconstrução de muitos valores e regras normatizados, fomenta a destruição de valores e princípios morais de uma da sociedade hegemonicamente heteronormativa⁴⁹. Para os defensores dessa proposta, somente eles – pais e/ou família- teriam condições de definir o que socialmente é relevante ou não, respaldados pelo que entendem como social ou antissocial e aquilo que deve ser evitado, não se predispondo a entender, respeitar ou criar empatia a grupos sociais diversos (SANTOMÉ, 2007).

Para tanto, de acordo com Artigo 3º do citado Projeto de Lei, “São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica, bem como a veiculação de conteúdo ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes”. A motivação para tal proibição está calcada em uma

⁴⁸ O Projeto de Lei n. 867/2015 em análise está disponível em:

<<http://camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acessado em: 18 fev. 2017.

⁴⁹ A heteronormatividade relaciona-se à produção e à regulação de subjetividades e relações sociais, constituindo-se num conjunto de eixos que atuam na construção, legitimação e hierarquização de corpos, identidades, expressões, comportamentos, estilos de vida e relações de poder, vinculados a outros argumentos normativos, normalizadores e estruturantes de uma sociedade como a brasileira (JUNQUEIRA, 2012).

percepção de que professores e professoras em sala de aula incitam alunos e alunas a validar conceitos de determinados grupos sociais, culturais e religiosos (nesse caso, não hegemônicos e divergentes dos que vigoram cristalizados como verdades), difundindo a ideia de que a prática pedagógica de tais profissionais emerge de interesses políticos.

Desta maneira, busca-se desqualificar o trabalho docente justificando o desvio de sua função, afirmando que os professores são mediadores de conhecimentos de interesses de grupos específicos. Para Frigotto (2016), o projeto “Escola Sem Partido” inutiliza a função docente no que é mais profundo além do ato de ensinar: a tarefa de educar como defendia Paulo Freire. Assim os defensores desse Projeto de Lei justificam que o “Programa Escola sem Partido” combate “o abuso na liberdade de ensinar”.

Para tanto, defende-se na justificativa do Projeto de Lei n. 867/2015, que se faz necessário e urgente desenvolver medidas eficazes no intuito de prevenir a prática de doutrinação política e ideológica nas escolas, alegando que essa mesma escola vem retirando dos pais o direito de educar seus filhos conforme sua conveniência moral. Nesse sentido, a família, como importante instituição social que vem sendo entendida como espaço importante, porém não prioritário, na formação do cidadão, reivindica uma ressignificação na esfera pública e nas tomadas de decisões, como o direito de intervir nas instituições educacionais em favor da educação dos filhos.

Atualmente, a onda conservadora que procura recuperar e incrementar seu poder volta a insistir na importância da instituição familiar e não hesita em promovê-la como sentinela da ortodoxia de centros escolares. Esta insistência em outorgar mais poder à família pode ser um antídoto conservador para as exigências de maior democratização social – a partir da potencialização da sociedade civil –, demandadas por posições ideológicas progressistas (SALOMÉ, 2001, p. 10).

Desta maneira, justifica-se Artigo 2º do Projeto de Lei n. 867/2015: que professores e professoras devem ser limitados no direito de definir os assuntos a serem tratados na sala de aula, “transmitindo”, na perspectiva conteudística, assuntos que não interfiram nas crenças de alunos e familiares. Assim, é enfatizado em todo o documento⁵⁰, o direito do estudante e sua “liberdade de aprender” e “liberdade de consciência”, juntamente com o direito dos pais em decidir o que seus filhos podem estudar e aprender, de acordo com suas “convicções morais”. Neste contexto, discussões sobre questões de gênero, relações raciais, questionamento de padrões e normas culturalmente excludentes, simplesmente por padronizar e criar referências normativas para comportamentos e identidades, seriam formas de ferir a neutralidade requerida para o processo educativo.

Por outro lado, aos professores e professoras a “liberdade de consciência” não é atribuída, ao contrário, a estes é conferido o “abuso na liberdade de ensinar”; assim a liberdade de quem ensina está subjugada à liberdade de quem aprende, pois se conceitua o profissional docente como ator político partidário dentro do ambiente escolar, o qual dissemina pensamentos “de esquerda”, considerando-o “cooptador de mentes”, como se estudantes fossem elementos passivos, sem nenhum protagonismo na vida escolar e em suas vidas para além da escola (MATTOS, 2016).

A própria proposta do projeto de lei fere diretamente o modelo fenomenológico, defendido por vários intelectuais que apoiam este modelo para o ensino religioso no Brasil (GIUMBELLI, 2008). Institucionalizando a proibição e a criminalização daquele professor supostamente pela acusação de influenciar o aluno a ter posições políticas ou qualquer outra forma de pensar, em termos práticos,

⁵⁰Ver: Art. 2º, § III, IV, VII; Justificativa do PL n. 867/2015.

impede-se o ensino da pluralidade, diversidade e o respeito à diversidade religiosa como componente de formação.

O ensino do fenômeno religioso em sala de aula necessita captar as experiências com o sagrado, sua trajetória histórica, entender seus valores, visões de mundo, experiência de seus atores na vida cotidiana, como atuam na sociedade e constroem narrativas e linguagens que se relacionam com outros grupos religiosos no competitivo campo religioso brasileiro. Para compreender isso, a liberdade e a pluralidade são pressupostos que não dialogam com a perspectiva punitiva e vigilante da iniciativa legislativa em questão.

Para o caso específico do ensino religioso, a preocupação em entender as religiões como fenômeno significa colocar em prática a laicidade no espaço público da escola, valorizar o respeito à liberdade religiosa e à liberdade de culto, entender como essas matrizes religiosas nasceram, se desenvolveram e atuam na sociedade brasileira e compreender a diversidade religiosa e sua relação com uma gramática democrática que permeia a sociabilidade. Longe de doutrinação político-ideológica, a pluralidade nas formas de pensar é a estratégia de uma escola que é pública e, portanto, laica. Na contemporaneidade, a escola como instituição acompanhou um processo de ampliação da arena pública para discursos, práticas e saberes de sujeitos invisibilizados pelo próprio discurso disciplinador das instituições escolares.

As tentativas de democratização das relações no espaço escolar (e não necessariamente da instituição escolar), são, portanto, o pano de fundo que integra esse conflito (e essa manifestação de resistência) em torno de um determinado sentido para a escola contemporânea, em tempos de tentativas reiteradas de democratização em outras esferas públicas.

O que soa contraditória é a defesa da neutralidade de instituições que, historicamente, não foram neutras no reconhecimento da pluralidade dos sujeitos que as acessam (sejam eles professores, alunos, gestores); vide o exemplo da relação que o campo religioso desempenha na organização didática e nas práticas pedagógicas da escola. Uma relação que legitima uma perspectiva nada fenomenológica de observar o papel da religião no processo de formação e socialização no espaço escolar.

Considerações finais

A escola tem legitimamente, como instituição social, um poder disciplinador, independente de seu caráter, sua natureza e dos projetos político-pedagógicos que executa. Historicamente, construiu-se no ambiente da instituição escolar dispositivos que permitem operar um poder disciplinar que institui, segundo normas hegemônicas, processos de diferenciação capazes de operar e manter a lógica da normatização.

Os debates que perpassam as funções da escola, do professor e das práticas pedagógicas representam a tentativa de controle sobre essa dinâmica da instituição escolar de operar a normatização e os processos de diferenciação legítimos.

O que não se pode negar, contudo, é que iniciativas como a do Projeto de Lei “Escola Sem Partido”, revelam de modo explícito que mais uma vez a instituição escolar está em disputa, o que

historicamente não é uma novidade. Talvez, o que se deve pontuar são os pressupostos que sustentam a (im)pertinência desse modelo/projeto de escola na contemporaneidade.

Em se tratando da relação do ensino religioso com a iniciativa legislativa capitaneada por políticos ligados a grupos religiosos, é importante destacá-la como uma tentativa de (res)significar o sentido da religião como campo produtor de sentido para além do ensino religioso.

A preocupação com a presença de ideologias político-partidárias na escola e do efeito disso na formação de estudantes é uma tentativa de tornar legítima uma perspectiva também político-ideológica para a Religião como um campo social produtor de sentido. Como uma narrativa, o discurso religioso hegemônico tem dificuldade de manter certo monopólio interpretativo porque está colocado sob uma arena pública em que os conflitos e embates por sentidos envolvem mais sujeitos e outras concepções religiosas.

A dificuldade em lidar com esse cenário de pluralismo (inclusive religioso) faz com que a ação político-religiosa busque recuperar espaço ou o monopólio sobre o sentido e a experiência religiosa. As instituições, inclusive escolares, são vitais para a manutenção dessa estratégia. E, na defesa da neutralidade político-partidária, está a tentativa de manter, sob uma nova roupagem, o enfrentamento da laicização e da pluralidade como roteiros para compor a sociabilidade democrática, dentro e fora da escola.

Referências

BURITY, Joanildo A. Religião e política na fronteira: desinstitucionalização e deslocamento numa relação historicamente polêmica. **Revista de estudos da religião**, v. 4, n. 1, p. 27-45, 2001.

COLUSSI, Eliane Lucia. **Liberalismo, Secularização e Maçonaria**: o caso brasileiro e uruguaio. ANPUH XXII Simpósio Nacional de História, João Pessoa. 2003.

DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. Laicidade o direito à liberdade. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 8, n. 19, p. 53-70, 2010. ISSN: 2175-5841.

FILHO, Geraldo Inácio; RIBEIRO, Viviane. **Protestantismo, Liberalismo, Maçonaria e a Educação no Brasil, na segunda metade do século XIX**. 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo2/059.pdf>>. Acessado em: 06 jun. 2016.

FONSECA, Alexandre Brasil. **Estado e Ensino religioso no brasil**. Com ciência. 2009. Disponível em: <http://www.gper.com.br/documentos/estado_ensino_religioso_no_brasil.pdf>. Acessado em: 18 fev. 2017.

FRESTON, Paul. **Os Protestantes e a Política no Brasil**. Campinas/São Paulo. Tese Doutorado em Ciências Sociais. UNICAMP, Campinas/SP, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem partido’: imposição da mordaza aos educadores.” **e-Mosalcos**, 5.9, p. 11-13, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/eventos/900/anexos/escola_sem_partido_-_gaudencio_frigotto.pdf>. Acessado em: 18 fev. 2017.

GIUMBELLI Emerson. **Religião, Estado e modernidade: notas a propósito de fatos provisórios**. Estudos Avançados, São Paulo, vol. 18, n. 52, set./dec. 2004.

_____. **A Presença do Religioso no Espaço Público: modalidades no Brasil**. *Religião & Sociedade*, v. 28, n. 2, p. 80-101, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas- Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 1, n. 01, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2256/1689>>. Acessado em: 18 fev. 2017.

MARIANO, Ricardo. Os efeitos da secularização do Estado, do Pluralismo e do mercado religioso sobre as igrejas pentecostais. **Civitas**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, jun. 2003.

_____. Laicidade à Brasileira: Católicos, pentecostais e laicos na esfera pública. **Civitas**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 238-258, maio-ago. 2011.

MARTINS, Karla Denise; SILVA, Marcela Pimentel. **O lugar da Religião no Brasil Oitocentista**. XVII Encontro Regional ANPUH, MG, 20 a 24 jul. 2012.

MATTOS, Amana Rocha, *et al.* "Escola sem Partido" ou educação sem liberdade? **Cadernos da Educação Básica**, v. 1, n. 2, p. 155-159, 2016. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/803/662>>. Acessado em: 18 fev. 2017.

ORO, Ari Pedro. A laicidade no Brasil e no Ocidente. **Civitas**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 221-237, maio-ago. 2011.

PRIORE, Mary del; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas. **Política e religião: o envolvimento dos católicos carismáticos na política brasileira**. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/991>>. Acessado em: 30 jan. 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A instituição escolar em tempos de intolerância. **Revista Teias**, v. 2, n. 3, p. 1-25, 2007.

Formar para a diversidade: um paradigma em questão

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira⁵¹

Edile Maria Fracaro Rodrigues⁵²

Introdução

A diversidade humana está posta desde os primórdios da humanidade, mas somente a partir do final do século XX é que a sociedade se dá conta que esta especificidade, ao ser discutida no espaço escolar, permitiria à educação um espaço de superação de preconceitos, bem como de um processo de ensino e aprendizagem homogeneizado.

Na educação contemporânea, a escola é o espaço onde o desenvolvimento de um sistema de ensino interconectado com os problemas da sociedade atual, abole a velha estruturação de um ensino fragmentado e descontextualizado da realidade. A valorização de diferentes grupos sociais,

⁵¹ Livre Docente e Pós-Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutor e Mestre em Ciências da Educação pela Pontifícia Universidade Salesiana de Roma. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Religião. Atualmente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPR como Bolsista CAPES. Email: srjunq@gmail.com

⁵² Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora assistente da PUC-PR e coordenadora pedagógica da Faculdade de Teologia Evangélica em Curitiba. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação e Religião. Email: edilefracaro@gmail.com

políticos, econômicos, étnicos, religiosos, etc. possibilita a reflexão de questões que contemplem as diferenças, ou seja, a diversidade na e da sociedade que compõe a escola. Necessita-se, assim, valorizar todo o conhecimento que os diferentes grupos trazem para a sala de aula, enriquecendo muito mais o ensino e a aprendizagem.

Esta pesquisa qualitativa documental é o resultado do trabalho do programa Formação Inicial e Continuada para a diversidade, visando o estudo do documento do Projeto de Lei do Senado (PLS 193/2016), Escola Sem Partido, pois esse documento em tramitação altera o processo implementado a partir da LDB 9394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) com a inclusão da diversidade como um princípio da formação do cidadão brasileiro.

Para a análise de conteúdo, realizamos as dimensões da codificação e categorização que nos possibilitassem e facilitassem as interpretações e as inferências. Foram organizadas etapas para a análise de conteúdo, entendendo que isso indicaria entrelaçamentos de fontes para decodificação das informações, como indica Bardin (2006, p. 37).

Um novo paradigma?

Thomas Kuhn (1922-1996) em seu livro a Estrutura das Revoluções Científicas (1996), apresenta a concepção de que um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em pessoas que partilham um paradigma (1996, p.220). Dessa forma, paradigma é o modelo que por um período mais ou menos longo orienta o

modo de perceber as relações, as pesquisas e o modo de articular o ensino e aprendizagem. Kuhn também define que “o estudo dos paradigmas como o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica na qual atuará mais tarde” (KUHN, 1996, p.31).

O PARECER CNE/CEB Nº 7/2010 afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Nos vinte anos de sua promulgação, discute-se o exercício da cidadania e qualificação do educando para o trabalho tendo como inspiração os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana. Valorizar a diversidade como um referencial para a educação brasileira é o processo que vem sendo discutido a partir do art. 33 da LDB 9394/96.

Essa perspectiva é a articulação de um novo paradigma, pois conviver com a diversidade cultural religiosa do Brasil em sala de aula pode se estabelecer em aprendizado de solidariedade e respeito. Fato é que, para que isso seja possível, reforça-se a necessidade de uma formação de

professores inicial e continuada consistente.

Dito isto, nota-se que na segunda década do século XXI, tal processo está sendo não apenas questionado, mas verifica-se um processo de alteração por meio de legislações no âmbito, municipal, estadual e federal, com projetos de lei em que a questão da criticidade e questionamentos a partir de referências que valorizam a sociedade multifacetada estão sendo significativamente anulados.

Propõe-se dessa forma, o estudo do documento do Projeto de Lei Escola Sem Partido (PLS 193/2016), do Senador pelo Espírito Santo do Partido da República (PR), que tem como proposta alterar a LDB 93994/96. O Senador Magno Malta, que é pastor evangélico, presidiu comissões parlamentares sobre narcotráfico enquanto foi deputado federal e, posteriormente, a comissão da pedofilia no senado. Na realidade, é a implantação do programa que assume o mesmo nome que é do movimento também denominado de Escola Sem Partido, de Luis Felipe Miguel Nagib, um advogado e procurador do Estado de São Paulo.

Porém, a partir desse movimento, as questões da pluralidade religiosa, discussões étnico-racial e de gênero passam a ser compreendidas como ideológicas e que desafiam a formação dos estudantes.

Pontos e contrapontos

Para compreendermos o PLS, vamos retomar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que é fruto de um longo processo de tramitação que se iniciou em 1988, ano em que foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil.

No escopo da LDB vemos os princípios educativos, bem como os níveis e modalidades de ensino, abrangendo todos os aspectos da organização da Educação nacional. Como um ordenamento jurídico de grande impacto nas instituições de ensino, a Lei n.º 9394/96, compreende a educação em uma perspectiva da diversidade quando entre os princípios para educação nacional e propõe no Art. 3º:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- (...)
- IX - garantia de padrão de qualidade
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Além de trazer em seu bojo um conjunto de elementos inovadores para a Educação brasileira, a LDB aponta para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

O PLS projeto 193/2016 é composto por nove artigos de conteúdo. O primeiro informa que o “Programa Escola sem partido” será incluído na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9394/1996). A concepção da LDB é alterada com os princípios do programa que passariam a ser considerados e estão no Art. 2º do projeto de lei:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

III - liberdade de aprender e de ensinar;

IV - liberdade de consciência e de crença;

V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.

Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

A partir do exposto até aqui e do trabalho de pesquisa que o GPER vem desenvolvendo no campo da formação para a diversidade, é que as unidades de conteúdo da PLS 193/2016 e da LDB 93994/96 serão abordadas. Essas unidades são rubricas ou categorias que reúnem um grupo de elementos com características análogas. Para a presente análise, considerar-se-á a seguinte categorização, sempre indicando primeiramente a categoria presente na LDB e em seguida do PLS, conforme o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Unidades de conteúdo da PLS 193/2016 e da LDB 93994/96

LDB 9394/96 – Art. 3º	PSL 193/2016 Art. 2º
II – LIBERDADE de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;	I - NEUTRALIDADE política, ideológica e religiosa do Estado;
IV – RESPEITO à liberdade e apreço à tolerância;	III - LIBERDADE de aprender e de ensinar; IV - LIBERDADE de consciência e de crença;
X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - CONSIDERAÇÃO COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL (incluído pela lei nº 12.796, de 2013).	V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI - educação e informação do estudante quanto aos DIREITOS COMPREENDIDOS em sua liberdade de consciência e de crença;
IX - garantia de PADRÃO DE QUALIDADE	VII - DIREITO DOS PAIS a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.

Fonte: os autores

Liberdade X Neutralidade

O Movimento Escola Sem Partido compreende que é possível uma educação neutra, pois ao defenderem que o estudante é uma “folha em branco”, estes são facilmente manipulados em decorrência da obrigatoriedade de os alunos estarem sob coação dos professores que promovem seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

A reflexão sobre o diverso, a possibilidade de estudar, discutir a pluralidade de concepções passa a ser problematizada, pois o primeiro princípio do PLS afirma que a educação deverá ter uma neutralidade política, ideológica e religiosa.

No dicionário encontramos que neutralidade é imparcialidade, mas como efetivamente não ter uma concepção? Por exemplo, o Brasil foi descoberto pelos portugueses ou invadido pelos europeus? Na sala de aula encontramos estudantes de denominações diferenciadas ou que não creem, é possível impedir a apresentação artística de algum momento celebrativo com uma música com texto religioso, em nome dos valores da família? O estudo da cultura afro-brasileira ou indígena pode ser omitido por não ser uma proposta da opção das famílias?

Rodrigues et. al (2016) consideram a colaboração da educação na integração social e política do ser humano em seu meio e a superação de uma visão fragmentadora em todas as suas dimensões. Para os autores, para educar é preciso refletir no processo de humanização, personalização e aquisição de meios para uma ação transformadora na sociedade e não somente de instrução ou simples transmissão de conhecimentos.

Compreender esse processo é fundamental para a proposta educacional de uma instituição, de uma região ou mesmo de um país, pois o processo de ensino e aprendizagem está sempre presente em situações definidas. Nessas definições interferem fatores internos das instituições, assim como questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político, pois não há educação neutra, a concepção de mundo vigente sempre subsidia as propostas educativas (RODRIGUES et. al, 2016, p.17-18) **grifo nosso**.

O projeto de lei insiste nos termos liberdade de consciência e de crença, propondo que os estudantes matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 5º desta Lei. Em outras palavras, a “liberdade de pensar e dizer o que crê ser verdadeiro” (ROBERT, 1971, p. 302).

A liberdade de consciência constitui o núcleo básico de onde derivam as demais liberdades de pensamento (MELLO FILHO, 1986, p. 440).

O Artigo 61 da LDB exige que os profissionais da educação escolar básica tenham sua formação em recursos reconhecidos, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Uma formação sólida se dá mediante estágios supervisionados; capacitação em serviço para a associação entre teorias e práticas; conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências do trabalho docente e o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Como tarefa do professor e da professora, Freire pontua que além de ensinar os conteúdos é preciso “também ensinar a pensar certo”. Para o autor, uma das condições necessárias a pensar certo é ter incertezas, pois é fundamental conhecer o conhecimento existente e estar aberto e apto a pesquisar e produzir um conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p.14).

E sim, a intenção da prática pedagógica deve ser considerada a partir do agente mediador — o professor, a professora, bem como as políticas públicas que gerem o sistema educacional. Daí a importância de uma formação docente consistente e atualizada. Tal formação é que garante a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Respeito X Liberdade

Direito conquistado ao longo do tempo, a liberdade de consciência está no centro das preocupações de um Estado democrático e figura como garantia em diversas declarações de direitos.

Pires (2012) discute direito à liberdade de consciência e de crença e sua interação com outros princípios constitucionais. “[...] as liberdades de consciência e de crença estruturam-se em uma perspectiva multidimensional, devendo, em todas as duas distinções dogmáticas, conectar-se ao princípio maior da dignidade da pessoa humana” (PIRES, 2012, p.54).

As duas dimensões dogmáticas a que Pires se refere são: 1) a doutrina portuguesa em geral, na qual a liberdade religiosa deriva da liberdade de consciência, e 2) a doutrina brasileira, que toma

como matriz da liberdade religiosa a liberdade de pensamento, tratando-se a primeira de uma especialização da segunda.

Outra ponderação de Pires é que “certamente a Constituição permite a expressão de convicções religiosas, mas não ao ponto de se promover a arregimentação manipulatória com o intuito, muitas vezes, de se obter poder político” (2012, p. 57).

A liberdade de consciência tem relação com a faculdade do indivíduo formular juízos e ideias sobre si mesmo e sobre o meio externo que o circunda. O Estado não pode interferir na esfera íntima do indivíduo, não sendo seu papel impor aos cidadãos concepções filosóficas, ideológicas ou religiosas, mas propiciar meios efetivos de uma formação autônoma da consciência das pessoas. Para Junqueira e Rodrigues (2010, p. 105), o espaço da educação contribui “para prevenir a intolerância e instiga os estudantes a buscar seus direitos e liberdades, a fim de assegurar seu respeito e incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros”. Isso depende da forma com que é organizado, pois é preciso sensibilidade para a compreensão de fatos culturais que interferem na formação da sociedade.

O respeito é consequência do direito à liberdade de cada um e perpassa a pluralidade cultural/religiosa. Noleto afirma que é possível

pensar numa educação que efetivamente contribua para a construção de uma cultura de paz. Além deles, o pluralismo cultural é outra força diretriz para a paz e a solidariedade internacionais. A paz não pressupõe de forma alguma homogeneidade. Ela deve estar baseada no pluralismo e no desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2010, p. 14). **Grifo nosso**

Para Corrêa (2007) A educação como prática social simboliza e torna concreta a dimensão humana através de seu caráter histórico que sintetiza o próprio devir do existir do ser humano, tanto de forma sistemática como assistemática. “Por ser uma prática humano-social acha-se intrinsecamente disseminada na sociedade. Por isso ela é imprescindível enquanto elemento caracterizador de múltiplos *modus vivendi* de diferentes povos” (CORRÊA, 2007, p. 236). A autora destaca que “nenhuma sociedade é culturalmente superior ou inferior a outra. Há a existência de grupos socialmente diferentes. Por isso, cada cultura só pode ser compreendida a partir e dentro dela”.

A família, a igreja, os grupos de amigos, a vizinhança entre outros, são grupos sociais que transmitem às gerações posteriores seus valores, costumes, tradições e hábitos. O desenvolvimento histórico, as experiências e práticas educativas de cada grupo fazem com que sua cultura seja mantida ou modificada. No caso das relações escolares, há uma mediação, ou pelo menos deveria haver, a partir de diferentes saberes que se tornam mais ou menos explícitos de acordo com as finalidades educativas da escola.

Mas, à educação não cabe o esquivo do ensino dos valores permanentes da vida humana ou se descuida da formação do caráter ou ainda despersonaliza os mestres, pois se assim o fizer “não pode ser considerada à altura de cumprir os deveres para com a liberdade”. (MENDONÇA, 1977, p. 111)

A diversidade cultural, portanto, é uma das fontes do desenvolvimento humano, pois amplia os horizontes e sentidos na medida em que cada cultura é apenas parte de um mundo complexo e se reconhecendo como tal, tem muito a aprender com as outras culturas existentes. A pergunta que se

faz é: é possível viver a liberdade sem respeito e apreço?

Consideração com a diversidade étnico-racial x direitos compreendidos

No proceso de ensino e aprendizagem, mediado pelos componentes curriculares, o saber, o ouvir, conhecer, acolher, valorizar, respeitar e conviver percebendo as características, conhecimentos, construções culturais dos diferentes indivíduos é uma riqueza a amplia e (re)constrói horizontes e universos incentivando trocas e parcerias, práticas e aprendizagens recíprocas. Eis alguns dos desafios para os que ousam se mover em um passo diferenciado, assumindo a fundamental importância de que a diversidade de identidades e diferenças étnicas, religiosas e culturais seja tratada no currículo escolar e formador de docentes com propriedade e conhecimento.

Não se trata de acrescentar meramente alguns conteúdos, como, por exemplo, sobre diversidade cultural religiosa nos currículos, ou seja, incluir algumas perspectivas visando suprimir e ou minimizar certos estereótipos em função de algumas situações delicadas a integrar o cotidiano educativo. Trata-se, sim, do desenvolvimento de um passo diferenciado visando à construção de práticas pedagógicas subsidiadas pelo conhecimento e pela sensibilidade diante qualquer discriminação religiosa no trato cotidiano, pelo respeito à identidade na alteridade dos diferentes e suas opções de fé, pela admiração percebida no encontro com as diferentes expressões religiosas, pela possibilidade da descoberta de afinidades entre os diferentes, pela conscientização dos sujeitos se flagrarem também um diferente num universo de diferentes (SACRISTÁN, 1995).

Para Saramago (2010),

Tolerância não é igualdade. Eu sou contra a tolerância, porque ela não basta. Tolerar a existência do outro e permitir que ele seja diferente ainda é pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa relação não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Sobre a intolerância já fizemos muitas reflexões. A intolerância é péssima, mas a tolerância não é tão boa quanto parece. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância.

Ao falar sobre a educação do futuro, Morin aponta um cuidado necessário: “a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade” (2000, p. 55). Para Morin (2000, p. 47), os seres humanos “devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele.

O pressuposto é que os estudantes têm o direito de conhecer todas as dimensões da cultura; entre essas, encontra-se a possibilidade de discutir os problemas fundamentais da existência. É difícil chegar às opções de vida, quando se pretende ignorar a religião que tem tanto a dizer, ou então, quando se quer restringi-la a um ensino vago, inútil, por ser destituído da relação entre os modelos históricos, coerentes com a tradição e a cultura dos povos.

A questão de uma interculturalidade religiosa é uma realidade que deve ser construída a partir de diversas realidades e aspectos culturais. Os conteúdos são articulados a partir do cotidiano dos estudantes (o seu tempo e o seu espaço), integrados a um contexto mais amplo, escolhidos a partir

da significatividade dos temas. A riqueza cultural e religiosa brasileira proporciona a reflexão sobre a realidade, numa perspectiva de compreensão sobre si e o outro. No cotidiano, as situações oriundas de questões religiosas são confrontadas pelos estudantes e suas famílias, desde as regras de convivência até aspectos da organização social. Assim ao organizar os conteúdos do Ensino Religioso e encaminhar metodologicamente esse processo, convém ressaltar a necessidade de promover simultaneamente a mediação entre a sociedade e a escola, a cultura e as aprendizagens socialmente significativas e a teoria e a prática.

Garantia de padrão de qualidade X direito dos pais

O Programa Escola Sem Partido afirma representar pais e estudantes que são contrários a doutrinação ideológica nas salas de aula. Existe o intenso debate por este grupo que o debate sobre temas como desigualdades entre homens e mulheres, combate a homofobia, transfobia, violência contra mulheres, gays, lésbicas, transgêneros e transexuais não é papel da escola.

Pesquisadores, especialistas em educação, assim como a promotora federal dos Direitos do Cidadão, Deborah Duprat⁵³, afirmou que o projeto não pode levar em conta só o que os pais querem que os filhos aprendam. Já que a criança ou adolescentes estão na escola porque a educação em casa é insuficiente, ela precisa conviver com outras visões de mundo.

⁵³ A entrevista na íntegra está disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>. Acesso em janeiro de 2017.

Os princípios da educação básica, segundo a LDBEN 9.393/96, enunciam que:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Indubitavelmente, não se questiona a autoridade da família, pois Família e Igreja são os espaços por excelência da reflexão do conhecimento religioso, mas a escola pode ser um espaço privilegiado para se realizar tais discussões. Longe de quaisquer formas de proselitismo, o espaço escolar pode dar a todo indivíduo a oportunidade de refletir sobre as questões fundamentais de sua existência, favorecendo a inserção do aluno no dia-a-dia, nas questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. Ao relacionar o que aprende na escola com a realidade, o educando pode superar o senso comum que domina seu cotidiano.

O Projeto Pedagógico deixa explícito suas concepções. Esse documento é de acesso público e as famílias podem solicitar tal proposta antes de confirmar a matrícula de seus filhos. Além do controle sobre as escolas, o PLS prevê também o controle dos professores. Rejeitando a liberdade de cátedra é um princípio que assegura a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Tem como finalidade a garantia do pluralismo de ideias e concepções no ensino, especialmente o universitário, bem como a autonomia didático-científica,

previsto no artigo 206 da Constituição que afirma entre os princípios da educação “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, o que foi reproduzido na Lei 93994/96.

Porém o programa Escola sem partido define as ações do corpo docente em seu quinto artigo:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

II - não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

“VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.”.

O artigo 32 da LDB compreende, por exemplo, o Ensino Fundamental com o objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se

fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; assim como o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O terceiro artigo do PLS torna obrigatória a divulgação por meio de publicação de cartazes sobre a legislação nas salas de professores e nas salas de aula, como que uma memória da concepção de uma neutralidade. O movimento mantém uma página na internet na qual coleta “depoimentos de estudantes que tiveram ou ainda têm de aturar a militância político-partidária ou ideológica de seus professores”. Assim como no site também endossa blogs que analisam o conteúdo de alguns livros didáticos e dá suporte para pessoas interessadas em acionar a Justiça contra atitudes de professores em sala de aula.

O projeto além de questionar a competência e formação dos professores não está restrito as escolas públicas, mas também as instituições confessionais. Enquanto os artigos 19 e 20 atual LDB afirmam que as Escolas privadas confessionais. São entendidas que escolas privadas como as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, e confessionais as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

Em contrapartida o artigo quarto do PLS afirma que as escolas confessionais e também as particulares, cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos

princípios, valores e concepções.

Compreendendo a escola como uma instituição social, não se limita ao acesso à cultura/ conhecimento socialmente valorizado é preciso que, dentro de condições historicamente determinadas, ela procure dar conta tanto do acesso à cultura como de se constituir em espaço de convivência social que favoreça e estimule a formação da cidadania. Com relação ao acesso à cultura, embora não possamos, e não devemos desconsiderar a importância da utilidade prática que os conhecimentos adquiridos na escola devam ter não se pode restringir o acesso ao conhecimento somente ao seu caráter utilitarista. Isto é, a escola, por suas características peculiares, talvez seja o único espaço social em que podemos atuar com o conhecimento como forma de crescimento pessoal, isto é, de considerar e colocar em prática que “ampliar o conhecimento pessoal é meio para se lidar melhor com o próprio conhecimento”.

Como espaço de convivência que favoreça o exercício da cidadania, a escola possui formas de organização, normas e procedimentos que não são meramente aspectos formais de sua estrutura, mas se constituem nos mecanismos pelos quais podemos permitir e incentivar ou, ao contrário, inibir e restringir as formas de participação de todos os membros da comunidade escolar.

O projeto de lei prossegue na publicização do limite do processo de ensino-aprendizagem quando nos artigos 7º e 8º afirma que: Os professores, os estudantes e os pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei (7º) e O ministério e as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato. Sendo que as reclamações referidas deste

artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade (8º). Criminalizando ação docente.

A proposta interfere ainda nas políticas e planos educacionais e aos conteúdos curriculares; nos materiais didáticos e paradidáticos; assim como nas avaliações para o ingresso no ensino superior; ou ainda nas provas de concurso para o ingresso na carreira docente; finalmente para as instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal. O que prevê no artigo nono do projeto de Lei 193/2016.

Os defensores do PLS consolidam sua leitura de que os profissionais da educação estão realizando práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis. Pois, não compreendem que a liberdade de ensinar deve ser criminalizada como processo de que estes se aproveitam de sua audiência cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais. Na justificava deste projeto afirma-se que efetivamente ocorre uma doutrinação política e ideológica em sala de aula comprometendo gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor. Desta forma os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”.

O PLS modifica o paradigma da educação brasileira que até então programava uma educação para diversidade, voltada para aspectos como compreender para respeitar, de forma

crítica e com consistência teórica.

Sendo aprovado, este projeto estabelecerá um novo referencial na definição do referencial teórico e nas práticas da ação docente, com uma completa mudança de paradigma na recente história da educação brasileira.

A sociedade brasileira: plural e diversa

Muitas são as novas exigências da sociedade brasileira contemporânea, que são acrescidas à demanda escolar. E a questão da diversidade é uma delas. Candau assume uma perspectiva intercultural que visa promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. “A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 52). Outro fator que a autora destaca é que não deve “desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto de diferentes sociedades” (CANDAU, 2014, p. 29).

O que se busca, portanto, é associar os saberes curriculares à realidade concreta dos estudantes para que haja uma interação com o meio físico e social. Nesse sentido, um grande desafio para as instituições educativas é pensar na educação do indivíduo, inserido em uma determinada cultura e meio social, visando uma formação integral no sentido mais pleno possível, para que conheça e transforme sua situação social e existencial.

Essa reflexão possibilita a criação de um espaço educativo que será o lugar de construção dos saberes. Como apontam Junqueira e Simões:

A convivência dos indivíduos com tudo aquilo que é diferente na sociedade é como se fosse um prolongamento de si no outro, esse outro que carrega consigo uma parte da nossa identidade, e nessa perspectiva há o reconhecimento de que somos todos naturalmente iguais e que podemos conviver em harmonia apesar de nos vestirmos, falarmos e termos costumes diferentes (2016, p.17).

A palavra diversidade, do latim *diversitas*, implica no reconhecimento da qualidade ou condição do que é diverso. Também significa divergência ou contradição entre ideias. Nesse sentido, o espaço escolar é o espaço de acolhimento e de oportunidades de acesso e permanência de todos os estudantes, com as mesmas igualdades de condições, respeitando as diferenças.

A percepção e acolhimento da diversidade são a base para uma melhor convivência. E nesse bojo relacional estão não apenas a questão das diferenças ou diversidades das minorias ou das crianças com necessidades especiais, mas também das diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes.

Para Rodrigues (2016, p. 35) “As questões que envolvem a justiça social, a educação e o trabalho passam pelas questões da inclusão, da diversidade e da igualdade, conforme estabelece o Sistema Nacional Articulado de Educação e o campo das políticas educacionais”. Ainda para a autora, uma educação pautada na justiça social, o reconhecimento da diversidade e da alteridade para amplia a noção de inclusão e igualdade social.

O conceito de cultura passa pela percepção do outro, pois é um sistema de significados já estabelecidos por outros, de tal modo que aprendemos desde cedo como nos comportar nas mais diversas situações, o padrão de beleza e também dos de direitos e deveres para com a sociedade. Nesse processo de convivência, pergunta-se: Quem é o outro? Segundo o dicionário de Filosofia, a palavra alteridade, do latim *alteritas*, significa *ser outro*, e tem a representação de se colocar ou se constituir no lugar do outro (ABBAGNANO, 1998, p.34).

O conceito de cultura passa pela percepção do outro, pois é um sistema de significados já estabelecidos por outros, de tal modo que aprendemos desde cedo como nos comportar nas mais diversas situações, o padrão de beleza e também dos de direitos e deveres para com a sociedade.

Fleuri (2003, p. 497), conceitua o termo alteridade da seguinte forma: “Trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos”.

Lévinas nos faz refletir na ética da Alteridade e nos conduz à reflexão sobre a sociedade em que vivemos. Para o autor, nossa relação com o outro

[...] consiste certamente em querer compreendê-lo, mas esta relação excede a compreensão. Não só porque o conhecimento de outrem exige, além de curiosidade, também simpatia ou amor, maneiras distintas da contemplação impassível. Mas também porque, na nossa relação com outrem, este não nos afeta a partir de um conceito. Ele é ente e conta como tal (2010, p.26).

A valorização e o reconhecimento do Outro são os fundamentos éticos da Alteridade para Lévinas. Ao falar da relação de responsabilidade pelo Outrem, Lévinas apresenta o fundamento do reunir-se em sociedade, que se expressa no seu conceito de “rostos”.

Significância do rosto: despertar para o outro homem na sua identidade indiscernível para o saber, aproximação do primeiro, vindo em sua proximidade de próximo, comércio com ele, irreduzível à experiência. Antes de toda expressão particular de outrem — e sob toda expressão que, já postura dada a si, protege — nudez e carência da expressão como tal. Exposição, à queima-roupa, extradição de investido e cercado — cercado antes de toda caça e toda batida. Rosto como a própria mortalidade do outro homem (LÉVINAS, 2010, p. 212).

O Outro, o seu Rosto, revela uma transcendência infinitamente além do ser e revela o ser do Eu como relação originária do Desejo da Alteridade. O “estar frente a frente ou face a face”, é um acesso ao rosto, que em um primeiro momento, é ético.

A sala de aula, a escola e a comunidade são espaços complexos, pois os indivíduos nelas inseridos trazem suas histórias de vida, seu processo diferenciado de crescimento, sua cultura, seus valores e suas crenças (religiosas ou não). Não é possível pensar no que ensinar sem considerar essa complexidade. Complexo, nesse sentido, não quer dizer complicado, mas rico, diverso e plural. Por isso a contextualização do ser humano no tempo e no espaço é tão importante no âmbito escolar.

Freire (2011) se pergunta:

as pessoas têm ou não o direito, no processo de tomar a história em suas mãos, de desenvolver outro tipo de linguagem como uma dimensão daqueles que têm o poder? Essa pergunta tem a ver com uma outra, mais antiga. Por exemplo, as pessoas têm o

direito ou não de saber melhor aquilo que já sabem? Outra pergunta: As pessoas têm ou não o direito de participar do processo de produzir o novo conhecimento? Estou certo de que um processo sério de transformação social da sociedade tem que fazer isso (p. 114).

Educar para conhecer o Outro, que pensa, age e crê diferente é exercitar o diálogo com base no respeito profundo e no desejo de preservar a dignidade e direito de existência de cada cultura.

O encontro com o outro pode trazer conflitos, mas conflito não é confronto. No livro da UNESCO, há a compilação do primeiro capítulo do livro “Pedagogia da convivência” (2008). Para Jares, autor do referido livro, conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade. Para o autor, a convivência é marcada por polos estabelecidos a partir de códigos valorativos, que são subjetivos, no marco de um determinado contexto social. Entretanto, apesar de a convivência ser potencialmente cruzada por relações de conflito, isso de modo algum significa ameaça à convivência. Jares aponta seis marcos que incidem na convivência, ou ao menos aqueles que ele considera mais importantes:

- A família. Espaço inicial de socialização e no qual aprendemos os primeiros hábitos de convivência.

- O sistema educacional. Como artífice cultural, a escola gera ritos que marcam a convivência.

- O grupo de iguais. Para Jares, tradicionalmente, a incidência desta variável situava-se a partir da adolescência, mas sua ocorrência vem baixando para idades mais precoces, por conta dos tipos de relações sociais que vivemos.

— Os meios de comunicação. Com forte incidência nos modelos de convivência, Jares destaca a televisão e internet.

— Espaços e instrumentos de lazer. Boa parte desses espaços transmite práticas e valores consumistas, violentos, discriminatórios etc. Meninos, meninas e adolescentes conformam seus valores e modelos de convivência na interação e nas escolhas que estabelecem com os espaços e os instrumentos de lazer.

— Contextos político, econômico e cultural dominantes. Para Jares, “todos os âmbitos anteriores se dão e interagem, no micro ou no mais global dos planos médio e macro, em um determinado contexto político, econômico, social e cultural” (UNESCO, 2010, p. 50-51).

A convivência nesses seis marcos é um contínuo exercício de diálogo (JARES, 2008). O diálogo interrompido inviabiliza a possibilidade da convivência em geral e, em particular, bem como a resolução de conflitos. Para o autor, quando falta respeito, a convivência torna-se impossível, ou no mínimo transforma-se em um tipo de convivência violenta e não democrática. Vemos, assim, o quanto é importante a presença do outro para o nosso próprio crescimento.

Teixeira (2012) aponta os desafios fundamentais que se apresentam ao século XXI e destaca a acolhida da diversidade religiosa como um imperativo dialogal. Ele apresenta a diferença religiosa como enigma — misteriosos caminhos que levam os seres humanos a buscar um novo entendimento e compreensão em sua trajetória de vida. Pensar o outro disponível para uma nova interlocução criadora, segundo Teixeira (2012, p.181), pode provocar uma ampliação de olhar e enriquecimento próprio com novas possibilidades de um processo que não acontece sem disposições prévias. E eis alguns desafios derivantes de conversação entre as religiões apontados pelo autor:

a) Não apagar as diferenças ou buscar um denominador comum, mas encontrar “semelhanças na diferença”.

b) Desenvolver atitude e também vontade de assumir o “risco” de se envolver no solo sagrado da alteridade.

c) Conviver com a dinâmica plural e responder adequadamente às suas novas exigências de cognição.

d) Acolher a “dignidade da diferença”. Há que resistir a essa “obsessão pela unidade” e saber celebrar com alegria a musicalidade de uma sinfonia que é sempre adiada.

e) Encarar a diferença entre as culturas não como um impedimento para o diálogo, mas como sua possibilidade. Marcar a identidade é marcar a diferença e singularidade.

Diferença não é defeito, não é oposição e a partir dessa compreensão, há a abertura para o diálogo, solidariedade e generosidade.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Lei 9394/96 de 20.12.96 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília (DF): Diário Oficial da União, n.º 248 de 23.12.96.

CANAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em março de 2015.

_____. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A.F.; CANAU, V.M. (Orgs) — **Currículos, disciplinas e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Retrospecto sobre a educação brasileira. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.235-264, maio./ago. 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª Ed. Biblioteca Digital Paulo Freire. Disponível em www.paulofreire.ufpb.br

_____; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando** — Conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JARES, X.R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Traduzido por José Pinto Ribeiro. Lisboa, Portugal: Edições70, 2000.

_____. **Entre Nós: Ensaio sobre Alteridade.** 2.ed., Traduzido por Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 5ª ed.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; SIMÕES, Maria Solange Krauss. **Diversidade: Reflexão Cultural e Social** In: **Diversidade Cultural Religiosa: um retrato da rede Colégios SESI Ensino Médio - PR.1 ed.** Curitiba: SESI. Departamento Regional do Paraná, 2016.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1996.

MELLO FILHO, José Celso. **Constituição Federal Anotada.** 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

MENDONÇA, Eduardo Prado de. **A construção da liberdade.** São Paulo: Convívio, 1977.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

PIRES, Teresinha Inês Teles. Liberdade de consciência, liberdade de crença e pluralismo político. **Revista de Informação Legislativa.** Brasília a. 49 n. 195 jul./set. 2012. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496597/000966846.pdf?sequence=1> Acesso em janeiro de 2017.

ROBERT, Jacques. **Libertés publiques.** Paris: Éditions Monchréstien, 1971, p. 302

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS FILHO, Lourival José. **Perspectivas pedagógicas do ensino religioso** – formação inicial para um profissional do ensino religioso. Florianópolis: Insular. 2015.

RODRIGUES, Edile Fracaro. **Diversidade Cultural e Religiosa: Um retrato da percepção dos professores da Rede Colégio Sesi Ensino Médio.** In: **Diversidade Cultural Religiosa: um retrato da rede Colégios SESI Ensino Médio - PR.1 ed.** Curitiba: SESI. Departamento Regional do Paraná, 2016. p. 35-100.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T.;

MOREIRA, A.F. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SARAMAGO, J. Um ateu preocupado com Deus. In: **Saramago nas Suas Palavras**. Edição e selecção de Fernando Gómez Aguilera, Lisboa: Editorial Caminho, 2010.

TEIXEIRA, F. O imprescindível desafio da diferença religiosa. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, Ano XX, Nº 38, p. 181-194, jan./jun. 2012.

UNESCO. **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. — Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

